Nagy Péter Tibor
Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE
PH Felsőoktatási Kutatóintézet

Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945

I. Az állami befolyás expanziójának hatása az oktatásban való részvétel és az iskolázottság növekedésében

A 19. század végének állama a társadalom legalsó csoportjainak iskolázásával és iskolázottságával kapcsolatban többféle szerepet vállalt:

1. A tankötelezettséget hosszabb előzmények után bevezette, s fokozott mértékben kikényszerítette. Ez a gyermekeik munkaerejére számító, illetve az iskoláztatás elkerülhetetlen költségeitől ódzkodó szülők széles tömegeivel éppúgy konfliktusforrást jelentett, mint a gyermekmunkaerőben érdekelt helyi gazdatársadalommal – sőt a felnőttként iskolázatlan tömegmunkaerőben érdekelt birtokosokkal is.

2. A tankötelezettség teljesítésére alkalmas iskolák állítása érdekében konfliktusokat vállalt az iskolafenntartó (az ebben a folyamatban nem feltétlenül érdekelt) egyházakkal és községekkel is. (Ennek a problémának itt nem az állam-egyház konfliktus oldala a figyelemreméltó, hanem az a tény, hogy az állami nyomás eredményeképpen javuló kondíciójú – épület-, eszköz- és személyi-állományú – iskolában az oktatás nagyobb valószínűséggel vezet a tényleges írni-olvasni tudás megszerzéséhez, a kibukás elkerüléséhez, vagy akár továbbtanulásra is ösztönző tanulói sikerekhez. Az állam az ilyen viszonyok létrehozása érdekében ingyenes taneszköz-adományokra, illetve államsegély fizetésére is kész.

3. A tananyag egy konkrét elemének, tudniillik a magyar nyelvnek az elsajátítása érdekében konfliktusokat vállalt a nemzetiségi egyházakkal, felekezeti csoportokkal. Ez a nem magyar anyanyelvű egyének szempontjából egyfelől súlyos jogsérelem, másfelől viszont az ő egyéni továbbtanulásuk, illetve társadalmi, területi mobilitásuk esélyének növelése – hiszen a felsőbb iskolák kevés kivétellel magyar nyelvűek, a jobb állásokhoz, egy-egy falu határán túlterjedő kereskedői tevékenységhez egyaránt magyarul tudásra van szükség.

4. Állami iskolákat állított kiegészítésül. Utóbbi kérdésnek nemcsak a görögkeleti-görögkatolikus (másfelől nézve: román és szerb) iskolakötelesek, illetve a nemzetiségi területen élő katolikus-református magyar szórványok iskolábajárási esélyeinek javítása szempontjából van jelentősége, hanem az ortodox izraeliták (akik német-jiddis, illetve magyar anyanyelvűek) szempontjából is.

Ezt az állami tevékenységet az alábbiakban három ponton szeretnénk megragadni:

– a tankötelezettség általános (társadalmi csoporttól független) kiterjesztése felől;

– a „felekezeti" paramétereik segítségével megragadható aggregátumokkal kapcsolatos tankötelezettség-teljesítési hiányok leküzdése felől;

– az „anyanyelvi" paramétereik segítségével megragadható aggregátumokkal kapcsolatos tankötelezettség-teljesítési hiányok leküzdése felől.

Az állam növekvő szerepvállalása és az analfabetizmus csökkenése

Az állami tankötelezettség hatása az alfabetizációra

A tankötelezettség 19. század végi állásának bemutatása előtt szólnunk kell az előzményekről, melyek természetesen a 18. századig, az abszolutizmusig nyúlnak vissza. (Korábban az egyházakat az államilag elfogadott törvények iskolaszervezésre, illetve a hívők gyerekeinek juttatandó „nem hitéleti" szolgáltatásokra kötelezték.)

A klasszikus német filozófia és a felvilágosult abszolutizmus ideológiája egyaránt alátámasztja ezt: „... az államnak – írja *Fichte* – mint az emberi dolgok legmagasabb intézőjének, mint a kiskorúak egyedül Istennek és a saját lelkiismeretének felelős gyámjának joga és kötelessége a gyermeknevelésről gondoskodni". (*MPSZ*, 1880, 74.) Ennek hasznosságáról értekezik igazgatási művében *Sonnenfels* is. (*Pallas*, 1998, rec 190337)

Ahogy számos más kérdésben, a porosz király e téren is példaként szolgálhatott a Habsburg uralkodóknak – *Frigyes Vilmos* (a *Voltaire*-rel levelezést folytató *Nagy Frigyes* apja, a militarista) már 1717-ben elrendelte, hogy a szülők kötelesek gyermekeiket iskolába küldeni. A szegények helyett a község fizette a tanpénzt. (*Marczali*, 2002, 16077 rec.)

A magyar királyságban az 1723: 105. tc. a vármegyék feladatául szabta, hogy a gyermekek nevelésével nem törődő szülőket és gyámokat megintsék. Ennek nyomán készültek azok a vármegyei statútumok, amelyek a tankötelezettség tényleges megvalósítását kívánták előmozdítani. A megyék határozták meg az iskolakötelezettség idejét is, többnyire 6–12 éves korig. (*Bényei*, 1994, 5. *Mészáros*, 1968, 190.)

A radikális fordulat – a tankötelezettség tekintetében – nem a Ratio Educationishoz, hanem *II. József*hez kötődik, aki 1782-ben szigorú büntetés terhe mellett kötelezi a szülőket, hogy 6–11 éves gyerekeiket iskolába járassák. (*MPSZ*, 1881, 40.; *Kármán*, 1911, 416–418.)

A kötelező iskoláztatással kapcsolatban már az 1780-as években megjelentek azok az alapvető intézkedések, amelyek az iskolába járási kényszer ellensúlyaként szerepeltek: az 1784. évi szabályozás leszögezte az iskolaválasztási szabadságot. Míg ugyanis korábban a törvények még csak azt szabályozták, hogy a protestánsok hol és milyen feltételek között állíthatnak iskolákat, az új rendelet ezzel szemben már arról rendelkezett, hogy a protestáns szülő, ha nincsen a községben felekezetének megfelelő tanító, jogában áll gyerekét más községbe járatni. A vegyes – katolikus többségű – iskolákban a hittan tanítását órarendi sávokra kellett koncentrálni, hogy a protestánsok ne sérelmezhessék a tankötelezettséget. Ugyanezért a tankönyvekből szakaszokat is ki kellett húzni, a felügyelethez pedig protestánsokat is fel kellett kérni. A tankötelezettség tehát – még az abszolutizmus viszonyai között is – elkerülhetetlenül együtt jár bizonyos „önkorlátozással". Azaz: a tankötelezettség – közvetlenül (legalábbis a tételes tananyag és konkrét iskolaszervezés szintjén) – nem szolgálhat a vallásszabadság korlátozásának eszközéül. (*Eötvös*, 1889, 33.)

Az iskolaállítási kötelezettségnek létezik egy elkerülhetetlen mennyiségi oldala, nevezetesen: hogy mennyi az a minimális tanulómennyiség, melynek léte a kötelezettnél – legyen az község vagy egyházközség – az iskolaállítási kötelezettséget ténylegesen kiváltja. Ennek Magyarország bizonyos területein különösen nagy jelentősége volt, hiszen a kis települések könnyen hivatkozhattak a kicsiny tanulólétszámra. 1802. június 22-én jelent meg a rendelkezés, hogy amelyik településen 50, iskolába járásra alkalmas gyerek van, népiskolát kell nyitni számukra. Az 1804-es népszámlálás szerint a népesség (akkoriban egyébként mintegy 11 millió fő) 46 százaléka 17 éven aluli. (*Benda*, 1980, 429.) Ebből megbecsülhető, hogy egy néhány százfős településen már nincsen 50 tanköteles korú gyerek, de a magyarországi lakosság nagy többsége azért olyan településeken él, ahol kellő számú tanköteles van ahhoz, hogy ott iskolát lehessen állítani.

A II. József-i rendelkezés, illetve az 1790-es évek magyar országgyűlési reform-munkálatai azután beépültek az 1806-os Ratio Educationisba. Ez a királyi rendelkezés a me-

gyéktől várta, hogy kötelezzék a szülőket a gyerekek iskolába küldésére. Felhatalmazta a vármegyei hatóságokat, hogy a vonakodó szülőket büntetéssel, a jobbágyokat akár testi fenyítéssel is kényszerítsék. (*Bényei*, 1994, 57.)

Ez a megközelítésmód újabb fontos lépés a tankötelezettség történetében: korábban az állam vagy arra vállalkozott, hogy a nagyobb területi egységek egyházi urait, a püspököket kötelezze iskolaállításra, vagy a konkrét közösségek vezetőit, a lelkészeket, egyházközségeket kötelezte erre. A lelkészeket ezen felül arra is kötelezte, hogy az iskolalátogatásra szorítsák a hívőket.

A 18. század végén (mely időszak állama sokkal inkább előzménye a polgári alkotmányosság államának, mint a 19. század első felének állama – változás állt be mind a kötelezés jogcímét, mind címzettjét, mind tárgyát tekintve.

Megváltozik a kötelezés jogcíme. Korábban az állam (minthogy a király az egyház legfőbb kegyura, a római császárok egykori örököse) az egyházak feletti főfelügyeleti jogánál fogva lép be erővel az oktatás rendszerébe – azaz foglal le olyan anyagi forrásokat, amelyek az egyházakhoz korábban már odakerültek, illetve korlátozza a helyi társadalmat abban, hogy szabadon alakítsa a pap, a tanító, az egyházközség és a szülők viszonyát. Később az állam mint az alattvalók, illetve az egy területen élő emberek jólétéért és gazdagodásáért felelős intézmény a közoktatásba mint tevékenységbe szól bele – s mintegy mellékesnek tekinti, hogy azt történetesen főként éppen az egyházak végzik, valakit ugyanis mindenképpen kötelezni kell az iskolafenntartásra.

Ez nem kevesebbet jelent, mint hogy míg az állam korábban általánosan elfogadott évezredes szakrális jogcímén avatkozott bele az oktatásba, a szocializáció családi, illetve családi-helyi-közösségi folyamataiba, addig a 18. századtól kezdve „a modern állam feladatairól" szóló – sokak által nem is ismert, a többség által valószínűleg nem támogatott, de általánosan elfogadottnak végképp nem tekinthető – szakmai és politikai ideológia alapján tette ugyanezt. A szakrális jogcím gyakorlásának idején az egyház által felkent, a politikai jogokkal rendelkező lakosok által megválasztott, a törvényekre esküt tett, Isten kegyelméből uralkodó király „személyesen" avatkozott be az ügyekbe. A modern jogcím gyakorlásának idején viszont az egyház által semmilyen szakrális legitimációval nem támogatott, a magyar országgyűlés által nem választott, s általa el nem számoltatható, a magyar törvényekre esküt nem tett (esetleg Magyarországon politikai jogokkal nem is rendelkező), kizárólag királyi (vagy más hivatalnoktól származó) kinevezés alapján működő hivatalnokok dönthetnek az oktatással kapcsolatos kötelezettségekről. (*vö*, *Kármán*, 1911, 235.)

Mindez szempontunkból azt jelenti, hogy az állam oktatásba való beavatkozása nem igényel sem történeti, sem szakrális legitimációt, sem az érintettek bármiféle akaratnyilvánítását.

Megváltozik a kötelezés címzettje. Az oktatással kapcsolatos kötelezettségek eredetileg rendszerszerűen az egyházi igazgatást terhelték, illetve – nem rendszerszerűen, de esetileg – konkrét magántulajdonosokat, pl. a birtokosokat. A világi közigazgatásnak legfeljebb az volt a kötelezettsége, hogy az egyházak iskolaállításának szabadságát védje, illetve a – szintén felekezeti paraméterek alapján meghatározott – tilalmakat érvényesítse. A 18. század új tendenciája, hogy a világi közigazgatás – részben a megye, részben a központi állami hivatalok, részben a dekoncentrált hivatalok – rendszerszerű feladatot kapott az oktatásügyben általában, a községek és a birtokosok pedig az iskolafenntartásban. Ez azt jelenti, hogy olyanoknak is kötelességévé vált az oktatással foglalkozni, akik ezt korábban nem tették: anyagi erőforrásaik, hivatali munkaidejük meghatározott hányadát az oktatásra kellett fordítaniuk, akár egyetértettek ezzel, akár nem. A hivatalnokot e jogszabály attól függetlenül kötelezi oktatásigazgatási tevékenységekre, hogy állami alkalmazott-e vagy sem, a birtokost attól függetlenül, hogy adófizető vagy ősi jogon adómentese. Másfelől pedig: a polgároknak és az iskolafenntartóknak kötelességévé válik, hogy

olyanoktól fogadjanak el oktatással kapcsolatos instrukciókat, akiknek tradicionálisan semmi közük nincsen az oktatáshoz.

Világosan kell látnunk, hogy a tankötelezettség létrejöttének ebben az átmeneti fázisában a törvény betűje szerint a szülő köteles ugyan a tankötelezettséget teljesíteni, de a valódi kötelezett a helyi (megyei) hatóság. A megyei hatóságnak kell eldöntenie, hogy milyen szankciókat alkalmazzon a szülőkkel szemben annak érdekében, hogy területén a tankötelezettség teljesítve legyen. Az állam a helyi hatóság mérlegelési lehetőségeit terjeszti ki, amikor az oktatás kötelezővé tételére, a nem teljesítőkkel szembeni büntetések kiosztására is feljogosítja a megyét. Ez a közvetítő fázis, tehát hogy a község jogot kap arra, hogy kötelezővé tegye az oktatást, mindenütt – például a két generációval későbbi Angliában is – megtalálható. (*Baker*, 2001, 220.)

Megváltozik a kötelezés tárgya. Eredetileg az iskolafenntartásra, tanítótartásra – tehát az oktatási kínálat biztosítására – kötelezte az állam az egyházközösséget, most viszont az iskolába járásra, azaz az oktatás igénybevételére az egyéneket.

A fenti okfejtésből talán kiderül, hogy az iskoláztatási- és tankötelezettség, az iskolaszervezés-iskolafelügyelet kérdéskörében több síkon egyidejűleg zajlik le a paradigmatikus fordulat. A valóság azonban sosem ennyire homogén. A „múlt erői" – mint annyi más tekintetben is – a tízes évektől visszatértek, s az iskolafenntartás-tankötelezettség értelmezésének egy sajátosan kombinált, részben tradicionális-konfesszionális, részben modern-bürokratikus megvalósítását terjesztették el.

A helytartótanács 1813. évi 3424. számú rendelete szerint a lelkészek feladata, hogy a fiúkat még nyáron is iskolába járásra szorítsák, s ehhez – szükség szerint – a megyei hatóságok segítséget is biztosítottak nekik. Ugyanakkor mérlegelési jogot hagytak a kezükben – vajon nem teszi-e lehetetlenné a család megélhetését, ha a gyereket a nyári munkából kivonják. (A helytartótanács még 1811-ben úgy intézkedett, hogy a falvakban és a városokban pásztorokat alkalmazzanak, hogy ezzel a tanköteles gyerekek munkáját kiváltsák.)

Ha hihetünk *Zsoldos Ignác*nak – aki országgyűlési politizálását megelőzően évtizedekig a közigazgatásban szolgált –, a szokásjog alapján a szolgabírók népnevelés körüli teendője volt gondoskodni arról, hogy minden településen, ahol legalább 20–30 iskolaköteles-korú gyerek van (ez már érdemi változás az 50-hez képest), legyen iskola.

Az iskola elsősorban megfelelő iskolaépületet kellett, hogy jelentsen. Noha e tevékenység hatékonyságát nem tudjuk vizsgálni, a kérdés nyilvánvalóan jelentős, hiszen a templomon kívül mindenképpen még egy épület fenntartását teszi kvázi kötelezővé a kis falvak számára is.

Szintén a szolgabíró dolga lett azt szorgalmazni, hogy minden gyermek, akit nem otthon tanítanak, okvetlenül járjon iskolába és el is végezze azt – utóbbi a tankötelezettség tényleges gyakorlatának egy fontos elemét jelenti, mégpedig, hogy a szülőket nem csak arra kell rászorítani, hogy beírassák a gyereküket (ez talán még könnyebben menne), hanem, hogy folyamatosan járassák, sőt hogy a gyerek be is fejezze iskolai tanulmányait. (Utóbbi persze illuziónak bizonyult, egészen 1921-ig nem lehetett a tankötelezettséget a ténylegesen elvégzett osztályok számához kötni.)

Minthogy korábban a legkülönbözőbb embereket alkalmazták tanítóként – gyakorlatilag a lelkész segédjeként, szolgájaként – a szolgabíró dolga volt felügyelni, hogy senki se lehessen tanító, aki alkalmasságát hiteles oklevéllel nem igazolta. Sürgetnie kellett a tanítók „illő" javadalmazását is.

Érdekes feladat annak megakadályozása, hogy a tanító egyúttal jegyző is legyen – e feladat léte jelzi, hogy nemcsak az egyházi igazgatás, de a falu világi igazgatásáért felelős módosabb csoportok is gondolkodtak a személyi politika efféle racionalizálásában.

Végezetül a szolgabíró feladata volt még, hogy évente jelentse a kitűnő tanulókat a megyei közgyűlésnek. (*Zsoldos*, 1842, 181–185.)

Noha a Ratiót követve a protestáns egyházkerületek is előírták a tankötelezettséget, sőt néhány megye is hozott erről határozatot, ennek ellenére a beiskolázható gyerekeknek – *Bényei Miklós* adatai szerint – alig egyharmada járt iskolába; a falvakban többnyire csak télen. A városokban és a nagyobb mezővárosokban több iskola is működött, a helységek felében azonban egy sem, a tanyai-pusztai népesség pedig szinte semmiféle oktatásban nem részesült. A protestánsok által lakott területeken állítólag minden egyházközség tartott fenn iskolát a görögkeleti szerbek és románok, valamint a görög katolikus ruszinok falvaiban nagyon kevés tanító akadt. A római katolikusoknál az iskolák száma átlagos, a beiskolázás mértéke ennél valamivel jobb. (*Bényei*, 1994, 62.)

Az 1825–27-es országgyűlés által kiküldött tanulmányi bizottság a kötelezettség újabb fázisát nyitotta meg. Azt a javaslatot fogalmazta meg, hogy ha a község nem képes az iskola fenntartására, s ha a földesúr segélye sem fedezné a fenntartás költségeit, akkor a közalapokból kell állami támogatást nyújtani. (*Kármán*, 1911, 220.) Ez azt jelentette volna, hogy a törvényhozás immár az államot kötelezi iskolafenntartásra.

A rendeletek, törvények, határozatok, törvényjavaslatok tehát többek kezébe adtak hatalmat a tankötelezettség behajtására is. A hatóságok feladat-leosztása mellett ugyanakkor a liberálisok elvileg is megfogalmazták, hogy az atyák sosem adták át természetes nevelési hatalmukat a kormánynak:

„ ... minden egyes polgárnak sérthetetlen jussa van öngyermekei nevelésére felügyelni és még egyes polgárt sem szabad a kormánynak ezen juss törvényes gyakorlatában kényszerítőleg háborgatni" – mondja *Deák.* Deák érvelése azonban nyilvánvalóan ahhoz a pillanathoz kötött, amikor a kormány idegen. „Sem a nemzet sem az egyes polgár le nem mondottak atyai jussaikról, nem adták át öngyerekeiket és azoknak a nevelését, lelki mívelődését és egész jövendőjét a kormánynak határtalan intézkedési alá" – fogalmaz Deák. (idézet, *Kármán*, 1911, 230-231.)

A tanítói állások számát a törvény a tankötelezettek (a virtuális tanítványok) és nem a ténylegesen iskolába járók alapján állapította meg – ez azt jelenti, hogy a tanítónak nem érdeke, hogy az iskolalátogatástól vonakodó szülőkkel szembeni fellépésre buzdítsa a hatóságokat. Mi több, ellenérdekeltsége van, hiszen a tankötelezettséget hanyagolók a korabeli falvak népességének alsó csoportjához tartoztak, s e rendkívül szegény gyerekek megjelenése az iskolában rontotta a – több évfolyam együtt-tanítása miatt egyébként is folytonosan bírált – színvonalat.

Ezek szerint tehát a magyar liberálisok érvelésében nemcsak az atyák, de a nemzet is rendelkezik bizonyos eleve adott jogokkal a népoktatás terén. Azaz a liberális érvelés sem a tankötelezettség ellen érvel, csupán a 18. századi királyi felségjog helyébe a „nemzet" – értsd az országgyűlés – hatásköre lép.

Miután az 1836-ban kibocsátott törvények az iskoláztatás községi finanszírozásáról részben gondoskodnak azzal, hogy a közös legelőből fél telket a tanító földjéül rendelnek, az 1839–40-es országgyűlésen előterjesztett, *Bezerédj István* elnökletével kidolgozott bizottsági koncepció olyan erős kötelezettségeket határozott volna meg, amelyeket korábban senki nem ismert. (*MSK*, 31.*k.*, 24.)

Kimondta, hogy minden politikai községnek fel kell állítania népiskolát – ráadásul külön-külön az egyes felekezetek számára. Kimondta, hogy a felekezetek számára egyenként felállítandó népiskolát bármely felekezetbeli szabadon látogathatja. Ezzel jelezte, hogy ezek az iskolák mégsem lesznek ugyanolyanok, mint a felekezetiek. (A felekezetek ezzel kapcsolatos érdekeltsége ugyanis nem egyértelmű: a magyar települések jelentős részében ugyanis a felekezeti különbségek vagyoni különbségeket is takartak. Ha gazdagabb az egyházközség, mint a politikai község területén élő népesség átlaga, akkor az

egyházközségi tagok nem annyira a térítés lehetőségét, mint inkább „a más gyereke eltartásának" kényszerét láthatták e tervezetben.)

A politikai erőviszonyok következtében e tervezetből nem lett törvény, de a Helytartótanács a Tanügyi Hivatal vezetőjének, a harmincas évek államigazgatási Jolly Joker-ként – afféle válságmenedzsereként – működő *Mednyánszky*nak adott megbízást, hogy 1828 óta készülődő saját munkáit felhasználva dolgozza ki a Ratio módosítását. A Helytartótanács e munkálat továbbfejlesztésével 25224. számú, 1845. július 16-án kelt rendeletében kimondta, hogy ha az iskolát már felállították, attól fogva mindenki köteles 6 és 12 éves gyerekét iskolába járatni: ha a szülő e kötelességének nem tesz eleget, pénzbírságra büntettetik. (*Bényei*, 1994, 124.)

E tankötelezettségi szabályozás azonban reálisabb, mint a korábbi. Először is kettő plusz hármas szerkezetűnek definiálta a népiskolát, joggal számítva arra, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy a munkaerőpiacon még minimális értékkel bíró 6–8 éves, vagy ennél idősebb gyerekek számára ír elő kötelező feladatokat. Ráadásul az iskola alsó szakasza is – tantervi szempontból – két egyéves tanfolyamra oszlott, mintha azt is bekalkulálták volna, hogy lesz, aki egy év után abbahagyja a tanulást. Az első két évben anyanyelvi – tehát nemzetiségi nyelvi – oktatás valósult meg. Az 1842-es egyetemes evangélikus gyűlés a kettő plusz hármas népiskolai tervezetet tette magáévá. A tiszántúli református egyházkerület viszont a három plusz hármas szerkezet fenntartása mellett foglalt állást. (vö. *Mészáros*, 1968, 235–250.)

A tankötelezettség szabályozása az állami befolyás expanziójának első korszakában

Az 1848-as, *Eötvös* tollából származó javaslat az eddig felgyűlt kötelezettségekkel kapcsolatos kérdésekben kivétel nélkül állást foglalt, s egészen egyedülálló módon úgy erősítette volna meg a tankötelezettséget és az elemi iskola modernizáló funkcióit, hogy minden lehetséges esetben figyelembe vette volna az országlakosok érdekeit.

Az iskoláról való gondoskodás végső anyagi kötelezettségét Eötvös az állam feladatának tekintette. Úgy gondolta ti., hogy az állam feladata gondoskodni arról, hogy „minden helységben s népes pusztákon, amennyire lehet tanintézetek legyenek". Az előterjesztő miniszter és az országgyűlés tehát mindenekelőtt önmaga és a kormány számára írt elő feladatot. Azaz – a lényegileg új helyzetben – új feladatot is felvállal az állam: a felügyeleten és a kényszerítésen túl az elégséges anyagi eszközökkel nem rendelkező községek oktatási tevékenységében a közvetlen anyagi részvételt. Az iskolalátogatás lehetősége az egyénnek tehát nem azért jár, mert valamely község, megye lakosa és adófizetője, hanem azért, mert Magyarország állampolgára. E kötelezettségvállalás súlyát – ilyen területi egyenlőtlenségekkel küzdő országban – egyszerűen nem lehet eléggé hangsúlyozni, s ezt a kötelességvállalást nem az állami források és lehetőségek korlátlanságában hívő aufklerizmus, hanem az első népképviseleti országgyűlés szavazta meg.

Az iskolaszervezés kötelezettje a község, az iskolaszervezéshez a törvény az egyenes adóval standard módon arányos finanszírozást, 5 százalékos pótadót rendel hozzá. A község számára ezen adó beérkezése mindenképpen garantált volt, nem kellett tehát azért aggódni, hogy más iskolafenntartó megjelenése e forrás egy részét elvonná vagy hogy a tekintélyesebb lakosok magántanulóvá válása romba döntené a költségvetést. Az iskolafenntartással szemben nem volt ellenérdekelt, ugyanakkor azonban az iskolafenntartás pluralizmusának korlátozásában sem volt érdekelt.

Az iskolafenntartás továbbra is a felekezetek alanyi jogát képezte, de ekkortól a magánosokét is, megkülönböztetés nélkül. Az állam azonban már nem telepített felekezethez kötelezettséget: szakított nemcsak az elmúlt évtizedek katolikus gyökerű magyarországi, de Poroszország és Észak-Európa protestáns hagyományaival is.

Nemcsak a liberális centralizmus iskolaállítási-kötelezettség koncepciója tér el radikálisan – a látszólagos folytonosság ellenére – a jozefiánus-bürokratikus centralizmus iskolaszervezés felfogásától, hanem a liberális tankötelezettség-felfogás is lényegileg elüt a korábbitól. (vö. *Kármán*, 1911, 380.)

E tankötelezettség-felfogás a társadalomban meglévő tényleges elvárások különbözőségéhez annyiban igazodott, hogy azt nemek szerint kettébontotta: a fiúknak 6–12, a lányoknak 6–10 éves korban állapította meg a tankötelezettséget.

A tankötelezettség ellen vétőket pénzbüntetéssel és a „szükséghez képest fogházi büntetéssel is" sújtja.

A tankötelezettség erősítése Eötvösnél a lelkiismereti és vallásszabadság garantálásával – ilyen értelemben tehát a lelkiismereti kényszer minimalizálásával jár együtt. A javaslat ugyanis a hittant radikálisan elválasztotta az iskolától, kimondván, hogy az nem tantárgya az iskolának, s hogy hitoktatásban a diákok maguktól a lelkészektől részesülnek majd. A javaslat annyiban túl is megy az ugyanerre irányuló jozefinista hagyományon, hogy nemcsak azt mondja ki, hogy a diákokat felekezetenként külön kell oktatni, hanem azt is, hogy az oktatást az iskola tanítója nem végezheti. (vö, *Mann*, 1987, 13.)

Eötvös liberalizmusa abban is megnyilvánul, hogy – a jozefinista elképzelésekkel szemben – nem a közös iskola aufklerista-szekuláris kikényszerítésére törekszik, ugyanakkor nem is a felekezeti iskolázás fenntartására, hanem felekezetileg tagolt, bárki által látogatható községi iskolák kialakítására. A Bezerédj-Eötvös modell a tankötelezettség szempontjából a helyi társadalommal szemben meghozott legkisebb világnézeti erőszak és az állam és egyház elválasztásának egyidejű teljesítését jelenti: azt, hogy a meghatározott felekezetekhez tartozó polgárok szabadon elkülönülhessenek, ha akarnak, s ezen elkülönülési vágy kiteljesítése érdekében ne kelljen alávetniük magukat a történetileg kialakult felekezetek hatalmának. (Amennyiben rendelkeznek 50 tankötelessel, minden felekezet számára külön-külön kell szervezni a népiskolát, ugyanakkor bármely iskolába járhat bármely felekezetű tanuló. Eötvös több ízben is leszögezi, hogy elvileg a közös iskolázás híve lenne, mindazonáltal épp azért, mert úgy érzékeli, hogy e kérdésben nagy lenne a feszültség s a szülőkkel szemben gyakorolt kényszer, kitart az előbbiekben vázolt elképzelés mellett. Aki viszont kifejezetten felekezeti iskolába akar járni, az megteheti ezt – de ezzel nem vonhatja ki magát a hit- és polgártársait arányosan terhelő iskolafinanszírozás alól.)

Mindez az egyházak belső liberalizálásában érdekelt politikus számára is hasznot hajtott, hiszen azt jelentette, hogy közpénz támogathatja ugyan az egyes felekezetekhez tartozó polgárok iskoláztatását közös és szeparált módon is, de nem támogathatja a községtől szervezetileg elkülönülő felekezet iskolafenntartását.

Eötvös liberalizmusa megnyilvánul abban is, hogy a tankötelezettséget nem keveri össze az iskolakötelezettséggel, de az iskolakötelezettség nem teljesítésének (a magántanulói státusnak) jogilag lehetséges, társadalmilag azonban nem kívánatos magatartását – a jogi egyenlőség fenntartása mellett – anyagi szankcióval sújtja, amennyiben elutasítja azt a javaslatot, hogy a magántanulók közintézményben leteendő év végi vizsgái ingyenesek legyenek.

A kényszer elemét Eötvös a nyelv kérdésében radikálisan csökkenteni kívánta: a tanítás nyelvéül a többség anyanyelvét határozta meg. A parlament ezt úgy kívánta módosítani, hogy csak ahol a tanulók a magyar nyelvet nem értik, ott kelljen az elemi oktatást saját anyanyelvükön nyerniük.

A tankötelezettségből, a korábbiakkal szemben, Eötvös szerint az elemi iskola ingyenessége következik. Ha ugyanis – ahogy Németországban – az iskoláztatást tandíjjal fedeznék, akkor a szegényeknek tandíjmentességet kellene adni: ez pedig – érvel a miniszter – azt jelenti, hogy „különbség hozatik be a vagyonos és a szegény gyermekek között". (*Eötvös*, 1976, 303.)

A tankötelezettség ügye a liberális koncepcióban nem szolgálhat ürügyül az oktatás szerkezetével kapcsolatos döntések keresztülvitelére. A tankötelezettség teljesítésének helye nincsen meghatározva. Nemcsak abban az értelemben, hogy mind magántanulóként, mind az iskolában egyaránt teljesíthető, nemcsak abban az értelemben, hogy községi vagy magániskolában is megvalósulhat, hanem az iskolatípus értelmében sem: a tankötelezettség a harmadik év után már reáliskolában is teljesíthető.

A törvény – ellentétben a tradícióval, de a jozefinista típusú egységesítéssel vagy a gyermekmunkát tiltó, utópista népboldogítással is – nem határozta meg a tanév rendjét, „mert vidékek szerint különbözők az idők, melyekben a szülők gyerekeiket használhatják". „Szükséges, hogy több hónapi szünidőt adjunk, hogy a szülők gyermekeiket használhassák." Az iskoláztatási kötelezettséget nemcsak a szülőkkel és gyámokkal szemben, hanem azokkal szemben is megfogalmazta, akik a gyerekeket cselédként vagy tanoncként tartották háztartásukban.

A tankötelezettség és a kényszerelemek radikális megváltozása mögött egy, az aufklerizmustól teljesen eltérő filozófia lelhető föl. Az aufklerizmus azért vindikálja magának a tankötelezettség bevezetésének jogát, mert ez az állam érdeke. Mi az alapja viszont a liberális gondolkodásban annak, hogy az állam a szülő kifejezett akarata ellenére is jogosult a gyerekek nevelését és iskolázását kikényszeríteni? Eötvös válasza erre a következő: „bizonyos körben a szülőknek általános szabadságot engedni nem más, mint a gyermekeket korlátlan zsarnokság alá vetni". (*Eötvös*, 1976, 200.) Azaz, másképpen fogalmazva: a liberalizmus szerint mindenki szabadságjoga addig terjed, míg a másik ember szabadságjogát nem sérti – ugyanez a helyzet a szülők szabadságával, a gyermek szabadságával szemben.

Közismert, hogy az 1848-as elképzelésből – mely az alsóházban többséget kapott – nem lett törvény, s hogy az ötvenes évek – legalábbis tankötelezettségi-, iskolaszervezési-kötelezettségi szempontból – az 1848 előtti gyakorlatot folytatta.

Az 1868-as nagy történelmi kompromisszumokkal megszületett eötvösi törvény viszont véglegesen kialakította a magyar polgári iskolaügy iskolaállításra kötelezési, illetve tankötelezési rendjét. (*vö*, *Felkai*, 1983, 11.; *Köte*, 1975, 39.; *Vörös*, 1989, 890.)

Az iskolaállításnak az 1868-as szabályozás értelmében tulajdonképpen nincs kötelezettje. Az új elképzelés szerint a község pótlólagosan lép be – azaz, ha nincs a településen felekezeti iskola. Az iskolaállításnak ezen pótlólagos jellege a polgári korban végig megmarad – majd a húszas években a nagyobb birtokokon lépteti be *Klebelsberg* a kötelezett fenntartók sorába a nagybirtokosokat.

Az iskolaállítás finanszírozására szóló kötelezettség is ennek szellemében változik meg – az 5 százalékos községi pótadót csak azoktól, s csak olyan arányban kellett beszedni, akik a felekezeti iskolát hasonló módon nem finanszírozzák.

Az iskolafelügyelet kötelezettsége immár nem hat tankerületre hárult, hanem annyi tankerület keletkezett, ahány megye van. Már Eötvös panaszolja jelentésében, hogy a megyei és helyi hivatalok a tankötelezettség betartatását nem tekintik kötelezettségüknek. Amikor az 1876-os szabályozás tovább hátrál, a jogszabály ténylegesen is megyei keretek közé integrálja a tanfelügyeletet. (vö. *Felkai*, 1988, 674. *köv.*)

A tankötelezettség időtartama látszólag hosszabb lett, valójában „elméletibb". Azáltal, hogy a fiúk és lányok tankötelezettségi kora közötti különbség megszűnt, s azáltal, hogy a „15. életév" fogalma bekerült a törvénybe, a társadalmilag elvárt vagy elfogadott mértéktől meglehetősen távol került. (A tankötelezettség továbbra is csak 12 éves korig mindennapi jellegű.)

Érdekes, hogy a középrétegekbe tartozó diákok 14 éves korukban már a második osztóponton is túljutottak. Azaz elképzelhető, hogy valaki négy középiskolai osztályt elvégzett, tehát messze túlteljesítette a tárgyilag elvárt iskolázást, de életkori okokból elvileg még mindig iskolába kellene járnia. Gyakorlati következményeiben a 15 éves korig de-

finiált tankötelezettség értelme az volt, hogy a későbbi kormányzatok számára jelentős mozgásteret adott a rendes tankötelezettségen túl lévő gyerekekkel kapcsolatos intézkedésekre. A mindenkori oktatásügyi kormányzatok időről időre a tankötelezettség meghosszabbítását határozták el, ez a nyolcosztályos népiskola célkitűzését is jelentette. A 13–14 évesek számára szervezendő mindennapi népiskolai oktatás csak az 1940-es évekre lett realitás, amelyet a négy plusz négyes iskolaszerkezet megfelelően kiszolgált. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy az oktatási kormányzatok ilyen irányú ambíciója állandó: mindig a tankötelezettség teljes körű megvalósítását megelőzően kell felemelni a tankötelezettségi időt, mellyel a tárcák és ágazatok versenyében megfelelő húzóerőt, illetve érvkészletet lehet biztosítani.

Az 1868-as törvény az iskolaszék és a tisztiorvos egyetértése esetén lehetőséget nyitott arra, hogy a testi, szellemi bajban szenvedőket rövidebb-hosszabb időre felmenthessék a tankötelezettség alól. Ez az intézkedés később széles mozgásteret nyitott az iskolaszékek számára, éppen a legalsóbb társadalmi csoportokkal kapcsolatban. (vö. *Felkai*, 1983, 11.)

A tankötelezettség ellen vétőket szóbeli figyelmeztetésben, majd négy ízben progresszíve növekvő pénzbüntetésben részesítették, s ha ez nem vezetett eredményre, az iskolaszék a felsőbb iskolai hatóságnál bejelentést tehetett, amely mérlegelési jogkörben kezdeményezhette a községi gyámhatóságnál gyám kijelölését.

Az 1868-as szabályozás – 1848-as párjával ellentétben – már a világnézeti garanciákra is kevésbé ügyelt: a hit- és erkölcstan rendes iskolai tantárgyként került be a törvénybe. (Később a tankötelezettség e tekintetben kiszélesedett: a húszas években a heti istentiszteletjárási kötelezettség is a tankötelezettség részévé vált.) (*Köte*, 1975, 39. *s köv*)

A vallásszabadság garanciájának korlátait jelezte az is, hogy a községi iskola létesítéséhez a törvény 30 olyan másvallású gyermek meglétét írta elő, akiknek szülei a fennálló felekezeti iskolát használni nem akarták. Azaz – 1848-cal szöges ellentétben – a többségi vallásokhoz tartozó (felekezeti iskolával tehát rendelkező) szülőktől megvonta azt a jogot, hogy gyerekeik taníttatására iskolát szerveztessenek községükkel. Ezzel a katolikus egyháztól függetlenül megszerveződő katolikus autonómia egyik fontos funkcióját csonkította meg.

A kötelezően igénybeveendő közszolgáltatások ingyenességének elvét Eötvös 1868-ban is érvényesíteni akarta – erre azonban az ingyenes községi iskola konkurenciájától tartó egyházak ellenállása miatt nem került sor. Az ingyenességet – egészen más politikai helyzetben – 40 év múlva mondotta ki a törvény. (vö. *Mann*, 1987, 13.)

Eötvös hasonlóképpen érvényesíteni akarta a nemzetiségiek nyelvhasználati jogait, de ehhez végül nem kapott elégséges támogatást. (*Felkai*, 1979, 153.)

A tankötelezettség megvalósulása az állami befolyás expanziójának első korszakában

A tankötelezettség megvalósulását több elvi és gyakorlati körülmény is akadályozta. Először is: noha a reformországgyűlések a városi iskolákkal kapcsolatban hoztak rendelkezéseket, de olyan legitim jogszabály nem született, amelynek alapján a magyar hatóságok (a megyei járási tisztviselői kar) valóban indokoltnak érezték volna a tankötelezettség betartatását. Azaz a polgári kötelezettségek sorában 1868 után sok tekintetben újnak számított a tankötelezettség, s a helyi társadalommal együtt élő – a helyi konfliktusoknak csak egy meghatározott mértékében érdekelt – tisztviselő számára az adófizetési kötelezettségek behajtása nyilvánvalóan fontosabb volt, mint a tankötelezettség betartatása.

A diákoknak a tankötelezettségre való totális rászorítása a tanítónak sem volt érdeke. A tanítói állások számát a törvény a tankötelezettek (a virtuális tanítványok) és nem a ténylegesen iskolába járók alapján állapította meg – ez azt jelenti, hogy a tanítónak nem

érdeke, hogy az iskolalátogatástól vonakodó szülőkkel szembeni fellépésre buzdítsa a hatóságokat. Mi több, ellenérdekeltsége van, hiszen a tankötelezettséget hanyagolók a korabeli falvak népességének alsó csoportjához tartoztak, s e rendkívül szegény gyerekek megjelenése az iskolában rontotta a – több évfolyam együtt-tanítása miatt egyébként is folytonosan bírált – színvonalat. (vö. *Kelemen*, 1985, 23–44.) A tankötelezettség végrehajtásának kiteljesedésével jelent meg ugyanakkor az a tanítói törekvés – persze főleg a városokban –, mely a gyengébb képességű tanulókat szegregált iskolákba kívánta koncentrálni. (Ilyen értelemben vett „gyógypedagógia" vagy „kisegítő iskola" az általános tankötelezettség előtt egyszerűen értelmetlen, hiszen a társadalmi, pszichológiai vagy biológiai okoknál fogva problematikus gyerekeket nem iskoláztatják.)

A tankötelezettség – nem a mindennapi, hanem az azt követő – a tanító számára alkupozíciót is biztosított. A 12. életévet betöltött gyerekek ugyanis már nemcsak a családi gazdaságban tevékenykedtek, hanem bérmunkát is végeztek. E bérmunka a városokban tanoncszerződés formáját öltötte, mely mindig csak a mindennapi tanköteles koron túl lévő tanulókkal köttethetett meg. Az ilyen tanulók további – tehát nem mindennapi – iskoláztatásáért a tanonctartó mester éppoly felelős volt, mint a családban élő gyerek esetében a szülő. A tanítók a helyi iparosokkal szembeni érdekérvényesítés területének tekintették, hogy az iparostanoncok tankötelezettség-teljesítéséről, illetve nem teljesítéséről végül is ők készíthettek beszámolót a hatóságoknak, mely az iparosokat pénzbüntetéssel fenyíthette meg, illetve szintén ők teremthettek olyan helyzetet, mely lehetetlenné tette, hogy a tankötelezettség-teljesítéssel tartósan szembeszálló tanonctartók közszállítási megrendeléseket kapjanak.

Korántsem mindegy az államnak, hogy vannak-e olyan társadalmi csoportok, melyek szisztematikusan kimaradnak az írni-olvasni tudásból, s társadalmi csoportként való létezésük az írni-olvasni tudáson, az írott törvényen stb. alapuló nemzetállam politikai integrációját fenyegeti. Így azt mondhatjuk, hogy a politika hátrányos helyzetű csoportokra irányul: inkább e csoportok megragadása, statisztikai és igazgatási észlelése szempontjából fontos a felekezet a kortársaknak, s az utókornak is.

A tankötelezettség nem teljesítése, a tankötelezettségre irányuló állami erőszakkal való szembenállás különböző időszakokban bizonyos legitimitást is kapott. A felekezetszórványok számára – minthogy az esetek jelentős részében csak más felekezet iskolájába járhattak volna – az iskolába nem járás a felekezeti identitás őrzésének eszköze is volt. A szórványokat pasztoráló lelkészek pedig nem támogathatták egyszerre, hogy híveik mindenképpen járjanak iskolába, s hogy minél intaktabban őrizzék különállásukat. (*Kelemen*, 1985, 60. *köv.*)

A többség iskolájába járni a beolvadás, az áttérés, a felekezeti közömbösödés veszélyét jelenti az egyházi elitek számára. A református lelkészek éppúgy óvják ettől katolikus közegben élő paraszt híveiket, mint ahogy az ortodox zsidó rabbikat aggasztja a keresztény iskola látogatása.

Az iskolalátogatással szembeni ellenérdekeltség és ellenállás még növekszik is, ha a tradicionális felekezetiség és a modern nacionalizmus egy irányba hat, mint a szerb és a román görögkeleti egyház és az 1867–1918 közötti állami iskolaszervezés konfliktusa esetében, vagy éppen akkor, amikor Budapestről liberális „antiklerikális" szelek fújnak, mint az 1868–1874 közötti vagy az 1894 körüli időszakban. (*Mann*, 1993, 36. *köv*)

A nem teljesítésnek súlyos anyagi motivációi is voltak, nevezetesen a költségek. Az 5 százalékos pótadó az esetek nagy részében nem volt elegendő az iskola megszervezésére, az iskoláztatási kötelezettség tehát nagy terhet rótt a helyi polgárokra. Minél kisebb

és minél több felekezetű egy település, annál inkább. 1881-ben összesen az állami egyenes adó 13,6 százalékát fordították népiskola-fenntartásra. (*Verédy*, 1886, 541.)

A szülők szintjén ellenerőként jelentkeznek az iskoláztatás dologi költségei – a tankönyvek beszerzésén kívül az alsóbb társadalmi csoportok körében egyáltalán nem elhanyagolható ruha- és cipő-költségek.

Ellenmotívum még a tandíjfizetési kötelezettség. A tandíjakat az iskolaszékek állapították meg. 1883-ban az országban 1,6 millió forintnyi tandíj folyt be – ez a 10 milliós népoktatási költségek egyhetedét jelentette. (*Verédy*, 1886, 841.)

A másik materiális ok az „elmaradt haszon". A gyerekek intenzív foglalkoztatása a magyar gazdaságnak is alapvető sajátossága. Hiába rendel a törvény nagy szünidőt, hiába teszi lehetővé, hogy az iskolaszék két hónapra csak a vasárnapi iskolát írja elő, a tényleges munkaerőpiac lehetőségei még nagyobb szünetet követelnének meg. Gyakorlatilag áprilistól októberig a család érdemben leköti a gyerekek munkaerejét. A gyerekeket már 6–8 éves kortól foglalkoztatták libapásztorként, 11–14 éves fiúkat marhák és lovak őrzésére, a 12 éves fiúk pedig már más megyébe, más országrészekbe is jártak munkát vállalni. Egyéb foglalkoztatási módok az ebédhordás (amikor az apa a földeken dolgozik), és a kisgyermekőrzés. (*Eötvös*, 1976, 449.)

A miniszteri jelentés – s a tanmulasztással kapcsolatos későbbi vélemények – szerint azonban nem a szegénység a fő ok, hanem az „iskoláztatással szembeni ellenállás." S nemcsak a szülők állnak ellen, de a községek jelentős része is: az iskolai pótadót sem szedték be, mások pedig még anyagi áldozatra is készek csakhogy iskolai feladataikat teljesíteni ne kelljen.

A fentiekben láthattuk, hogy a tankötelezettség kimondásával az állam elvileg magára vállalta, hogy intézkedéseket tesz annak érdekében, hogy a szülőket rászorítsa, hogy járassák iskolába gyerekeiket. Ennek eredményességét a későbbiekben felekezeti és anyanyelvi csoportok szerint fogjuk elemezni. (A sikeresség mértékéről azonban már most lásd az *1. táblázat*ot.)

Az állam azt is vállalja, hogy a meglévő iskolákat alkalmassá teszi arra, hogy a tankötelezettséget bennük teljesíteni lehessen. Ez a történet két részből áll, egyrészt abból az általános konfliktusból, melyet a tanügyigazgatás az iskolafenntartó egyházak mindegyikével vállal – erről a következő fő fejezet fog szólni. Másrészt viszont abból a kérdésből, ami speciálisan „a magyar nyelven megtanulás" jogával és kötelezettségével függ össze, melyről az alábbiakban lesz szó.

Az állam vállalja továbbá, hogy ha a tanügyigazgatási nyomás, illetve államsegély ellenére a meglévő iskolák alkalmatlanok e célok elérésére, állami iskolákat hoz létre.

1870-ben még egyáltalán nincs állami iskola, 1881-ben is még csak 318 állami iskola működött, 1883-ban már 423. De a normál növekedés meggyorsítása céljából külön iskolafinanszírozási törvényt 1884-ben fogadtatnak el, hogy egy ötéves iskolaépítési programot finanszírozni lehessen. (1884, 5.*tc*) 1888-ban 786, 1893-ban 864, 1898-ban már 1353 állami iskola volt – azaz lényegében folyamatosan nőtt az állami intézmények száma, s az *1. táblázat*ból láthatóan arányuk is. (*MSÉ*, 1894, 307.; *MSÉ*, 1899, 298.)

1883-ban 78,3 százalékos a tankötelezettségteljesítés , 1893-ban már 80 %-os tankötelezettség teljesítésről beszélhetünk. (*Verédy*, 1886, 613., *MSÉ*, 1894, 307.)

A századforduló tájt a tankötelezettség kényszerítésével és állami iskolák létesítésével a be nem iskolázott tankötelesek száma radikális csökkenésnek indult: az iskolábajárás 1900-ban először átlépte a 80 százalékot, s 1903-ra már 82,29 százalékra nőtt. A mindennapi tanköteleseknek már 87,46 százaléka járt iskolába. (*MSÉ*, 1903, 344.) 1911-ben a mindennapi tanköteleseknek már (a lélektani határon átbukó) 90,0 százaléka az összes tankötelesnek immár 89 százaléka járt iskolába. (*MSÉ*, 1912, 16. és 363.)

Az állam iskolalétesítő szerepének és iskolaállamosító tevékenységének arányait akkor értjük meg igazán, ha tudjuk, hogy az 1907–8-ban fennálló 2336 állami iskolából

1159 már 1876-ben is fennállt: 1102 felekezeti iskola volt köztük. A további 1176-ból 876-ot eleve államiként alapítottak, 193-at pedig községiként, 77 felekezetiként alakult.

A nyolcvanas évek közepéig azért nincs sok állami iskola, mert községesedési processzus zajlik. (*Köte*, 1975, 104. *s köv.*) Az állam a városokban működő felekezeti iskolák községivé változtatását teszi lehetővé. (1869*,* 21717 *sz. VKM rendelet*) A modern állam a „hozzá politikailag hasonló" nagyvárosok számára teszi lehetővé az egyoldalú – azaz az egyházak szándéka ellen történő-községesítést, mert így remélhető, hogy gyarapodik a liberális befolyás alatt álló iskolák sora. A községek számára már nem engedélyezi ugyanezt. S tényleg: a püspökökkel konfliktusban álló katolikus székvárosok sorban községesítik iskoláikat. Később ezek is állami iskolává alakulnak. A községi iskolák 22,2 százalékát államosították. (*MSK*, 31, 35.)

A szorosabb értelemben vett államosításra legnagyobb arányban az eredetileg 83 elemből álló unitárius iskolarendszer esetében került sor (39,7 százalék). A nagyobb felekezeti rendszerek közül a reformátusok 18,2 százalékos, a katolikusok 8,3 százalékos adata emelkedik ki, az evangélikus és görögkatolikus iskolák államosítottsága 5, a görögkeletieké másfél százalék alatt marad. (*MSK*, 31, 35.) Azaz minél kevésbé magyar nemzetiségi jellegű egy felekezet, annál kevésbé államosítják iskoláját.

Kelemen Elemér adatösszesítései nyomán egy pillantással felmérhetjük, hogy hogyan függ össze a mindennapi tankötelezettek, a teljes tankötelezett csoport, az állami iskolák arányaival és a költségekkel. *(1. táblázat)*

1. táblázat. Néhány alapvető adat a dualizmus kori népiskola-hálózatról

	6–12 éves mindennapi tankötelezettek iskolába járási aránya (%)	*6–15 éves mindennapi és nem mindennapi tankötelezettek iskolába járási aránya (%)*	*Az állami iskolák aránya (%)*	*Egy tanítóra jutó 6–12 éves személy*	*Költség/tanuló (korona egyenértékre számítva)*
1872	75,03	63,49	0,00	90,78	2,36
1880	83,23	77,24	1,69	69,13	4,79
1890	86,52	81,51	4,39	71,61	6,92
1900	84,25	81,18	9,09	71,44	13,06
1910	89,46	89 (?)	16,67	73,66	17,30

Kelemen, 2002, 124,127,128; a (?)-lel jelzett adat saját becslés MSÉ, 1911 és BSÉ alapján)

A mindennapi tankötelesek körében tehát az eredetileg iskolamulasztók 60 százalékánál, a teljes tankötelezettségi kör esetében az iskolamulasztók 73 százalékánál sikerült változást elérni. Efféle jelenségeknél ritka magas korreláció is tapasztalható: a legelső állami iskola megalakítása, 1910 között az állami iskolák aránynövekedése és a 6–15 éves tankötelesek iskolábajárási arányának növekedése között 0,948-as.

Természetesen az analfabetizmus regionálisan nagyon eltérő eredményeket mutat. A különbségek azonban látványosan csökkennek. Ennek pontos elemzésére – mivel (éppen az állami fejlesztés hatásának pontosítása) részletes helytörténeti vizsgálatokat igényelne – most nem vállalkozunk. A nagyságrendeket talán legjobban a mellékelt térképek jelzik.

A tankötelezettség szabályozása és megvalósulása az állami befolyás expanziójának második korszakában

Az állami beavatkozás második korszakában, 1920 után az analfabetizmus visszaszorításának állami politikája eleve jóval kisebb feladat elé nézett, hiszen a leggyengébben iskolázott nemzetiségi-felekezeti tömböket, a legkevésbé városias régiókat elcsatolták.

Ennek ellenére a *Horthy*-korszak legelső törvényei közé tartozott az iskolázottsági kötelezettség hatékonyabb végrehajtásáról szóló 1921. évi 30. törvény. Ez – a rendszer preferenciáinak megfelelően – egyfelől lehetővé tette, hogy a tankötelezettség a templomjárásra is kiterjedjen, másfelől viszont kimondta: a tanítótestület, illetve a tanfelügyelő javaslatára, ha valaki 6 év alatt ténylegesen nem végezte el a népiskolát, tankötelezettségét két évvel meg is hosszabbíthatták. Hosszabbá – 10 hónapossá – vált ugyanakkor a tanulmányi idő, s megnövekedtek a büntetőszankciók. (*Kelemen*, 2002, 42.)

A ország többi részében az analfabetizmus visszaszorítása folytatódott, újabb állami népiskolák létesítésével és felekezeti népiskolák létesítésének támogatásával az Alföldön, tanyakörzetekben. (*Kiss*, 1998, 66. *sköv*, *NL*, 1929, 29–30, 2.) Az „ötezer népiskolai objektum" – a századfordulós országmérethez képest harmadára zsugorodott országban – egyedülállónak számított. (*Kelemen*, 2002, 43.)

Ennek a politikának eredményeképpen az állami és nem állami elemik számának, illetve a diákok számának változása erőteljes. *(2. táblázat)*

2. táblázat. Az állami elemi iskolák és iskolások számának és arányának növekedése 1922 és 1938 között

Tanév	*Elemi mindennapi iskolák*	*Állami elemi mindennapi iskolák*	*Mindennapi elemisták*	*Állami mindennapi elemisták*	*Állami elemik aránya (%)*	*Állami elemisták aránya (%)*
1922/23	6351	1005	821454	168904	16	21
1930/31	6856	1226	966947	218049	18	23
1937/38	6899	1287	963087	229587	19	24
1922–30 különbsége	505	221	145493	49145		
1930–38 különbsége	43	61	-3860	11538		

MSÉ, 1923–25, 230., 233.; Magyarország Közoktatásügye az 1931.évben, különlenyomat, 16, 19; MSÉ, 1938, 276., 279.)

Magyarországon tehát az állami iskolák aránya 15-ről 18 százalékra nőtt ugyan, de az újonnan államsegéllyel kialakított iskolák között a dualizmus korában elképzelhetetlenül nagy – 50 százalékos – arányban felekezeti iskolák is vannak. A tankötelezettség teljesítése – ezen iskolaszervezési lépések következtében is – nőtt.

A tankötelezettség kiterjesztése tehát látszólag töretlen folyamat. Ugyanakkor nem szabad elfelejtkeznünk arról, hogy az 1925-ös tanterv, s annak harmincas évekbeli módosításai végső soron csökkentették az iskolák pozitívan megragadható tananyagát. (*Kelemen*, 1994*b*, 401.; *NL*, 1925, 39., 2.) Nem lényegtelen az sem, hogy miközben az 1940-es népiskolai törvény nyolcosztályos elemi iskolát tesz kötelezővé, ennek az iskolának felső tagozatában visszanyomja a szorgalmi időt.

Az iskolalétesítés hatását az analfabetizmus csökkenésére a *3. táblázat* szemlélteti.

Ahol bizonyos, hogy nincsen nagy állami népiskolaépítés – például Budapesten és környékén – a 10 és 19 korúakat kisebb belső eltérésekkel az jellemzi, hogy némileg kisebb arányban analfabéták, mint a fiatalabbak. Ez logikus és természetes: több idő állt az iskola rendelkezésére, hogy megtanítsa őket írni.

Vidéken viszont ha összességében kismértékben is, de kimutatható a húszas évek végének iskolafejlesztő hatása, a 10–11 éveseket ugyanis már elérhette az 5000 objektumos iskolalétesítés, így ők inkább kilábalhattak az analfabetizmusból, míg azok, akik 2–7 évvel korábban estek bele a tankötelezettségi korba, kevésbé.

3. táblázat. Az írni-olvasni nem tudók aránya fiúk között 1930-ban (%)

	7–9 évesek	*10–11 évesek*	*12–14 évesek*	*15–19 évesek*
Budapest	1,8	0,4	0,3	0,5
Budapest környék	2,1	0,7	0,6	0,9
Vármegyék	4,7	1,9	2,9	4,9
Tjv-k	2,5	0,7	0,7	1,5
Pest vm.	4,8	1,6	2,6	5,5

(MSK, 114 k., 64. alapján végzett számítások)

Ezt erősíti meg más oldalról – és immár idősort is adva – a 0 osztályos végzettségről szóló adatsor. *(4. táblázat)*

4. táblázat. 0 osztályt végzettek két korcsoportban a népszámlálások idején (%)

	1920	*1930*	*1941*
12–14 évesek	7,9	2,5	2,0
15–19 évesek	5,8	4,1	1,9

(1941. évi, 3 k., 151.)

5. táblázat. 15–19 évesek iskolai végzettsége a népszámlálások idején (%)

	0 osztály	*1–3 osztály*	*4–5 osztály*	*6 elemi és annál több*
1920	5,8	8,4	30,8	55,0
1930	4,1	7,5	29,4	59,0
1941	1,9	3,2	18,5	76,4

(1941. évi, 3 k., 151.)

1920-ban a magasabb életkorú gyerekek körében kisebb valószínűséggel találunk olyat, aki egyetlen osztályt sem végzett el: ez logikus, hiszen több idő állt rendelkezésére ahhoz, hogy legalább egy iskolai osztályt elvégezzen, írni-olvasni megtanuljon. 1930-ban azonban a helyzet éppen fordított. Ennek az a magyarázata, hogy amikor az idősebb nemzedék még iskolaköteles korban volt, nem állt annyi iskola rendelkezésre, mint 1928–30-ban, amikor az ifjabb nemzedék volt mindennapi tanköteles korban. 1941-ben a két érték már olyan közel van egymáshoz, hogy nem igényel értelmezést: a 98–98,1 százalékos szint fölé a harmincas években sem kúszott a legalább egy osztályt végzettek aránya.

Természetesen az időpontokat egymással is összevethetjük, hogy megállapíthassuk: a húszas években viszonylag gyorsan csökkent ez az arány, a harmincas években már természetesen lassabban.

Az 1921-es tankötelezettségi törvény – mint utaltunk rá – elvileg lehetővé teszi, hogy a mindennapi tankötelezettségi koron túl lévőket is benntartsák a rendszerben, ha nem sikerül ténylegesen elvégezniük a hat osztályt. Érdemes tehát megvizsgálni, hogy az egyes időpontokban mekkora volt azok aránya, akik végül is nem végezték el a törvényben előírt osztálymennyiséget.

Az iskolába egyáltalán nem járók aránya rendkívül lecsökkent, s azok száma is, akik még a négy osztályt sem végezték el. *(5. táblázat)*

A nemzetközi szakirodalomban – nyilván az egyes területek különböző viszonyai alapján – intenzív vita folyik. (*Richardson*, 1999, 14.; *Ringer*, 1979, 180.) Ebben a vitában egyértelműen azt az álláspontot kell elfoglalnunk, hogy az állami beavatkozás folyamatosan és érdemben növeli az iskolábajárást és az alfabetizációt.

Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy a különböző felekezetük, anyanyelvük, foglalkozásuk, lakóhelyük szerint megragadható aggregátumok az állami beavatkozás első szakaszában milyen mértékben egyenlítették ki hátrányaikat, illetve milyen előnyökhöz jutottak.

Az állami befolyás növekedésének hatása a felekezeti célcsoportok alfabetizációjára

Természetesen a tankötelezettségi politikának külön „felekezeti" célcsoportjai nincsenek, egy felekezeti preferenciákkal nem rendelkező államnak mindegy, hogy milyen felekezetűekből áll össze a nem iskolázott népesség. Korántsem mindegy az államnak, hogy vannak-e olyan társadalmi csoportok, melyek szisztematikusan kimaradnak az írni-olvasni tudásból, s társadalmi csoportként való létezésük az írni-olvasni tudáson, az írott törvényen stb. alapuló nemzetállam politikai integrációját fenyegeti. Így azt mondhatjuk, hogy a politika hátrányos helyzetű csoportokra irányul: inkább e csoportok megragadása, statisztikai és igazgatási észlelése szempontjából fontos a felekezet a kortársaknak, s az utókornak is.

A kérdés, amit az oktatáspolitika megítélésekor feltehetünk, hogy mennyiben, milyen tempóban csökkent a különbség az analfabetizmus mértékét tekintve az egyes felekezeti csoportok között, s hogy ez milyen tudatos állami lépések eredménye. Az alfabetizmus növekedésének nemzetközileg megfigyelhető összefüggése, hogy az egész társadalomban az alacsonyabban iskolázott csoport iskolázottsági szintjének növekedése gyorsabb, mint az eleve magasabban iskolázott csoporté (tehát például 40-ről 45 százalékra gyorsabban lehet jutni, mint 80-ról 85 százalékra). (*Ringer*, 1979, 107.) Logikailag ebből az is következik, hogy minden csoport növekedési üteme lassul. Az oktatáspolitika-iskolaszervezés hatása tehát aszerint diagnosztizálható, ha valami nem így történik. (*Lowe*, 1999, 234.)

Iskoláztatási kötelezettség teljesítése szempontjából megállapíthatjuk, hogy a század utolsó évtizedében legrosszabb helyzetben a görög katolikus és görögkeleti népesség van: a tankötelesek több mint egyharmada nem jár iskolába. Az évtizeden belül a görögkeletieknek kissé javul, a görög katolikusoknak viszont szinten marad az iskolázási mutatója.

Az államilag el nem ismert zugiskolák nagy számával s a keleti ortodox tömbbel magyarázható, hogy a statisztika szerint minden ötödik izraelita gyerek nem járt iskolába. Mindenesetre öt év alatt az eredeti szint 91 százalékára esett vissza az iskolába nem járó zsidók aránya – ez az evangélikusok mellett a legjobb javulási mutató. (vö. *Karády*, 2000, 223. *s köv*)

A reformátusok és az unitáriusok meglepő módon párhuzamos adattal szerepelnek – mindkét népesség hatodára jellemző, hogy nem teljesíti a tankötelezettséget, s mindkét csoportban enyhe javulás mutatkozik. (Azaz a középiskolát végzett unitáriusok rendkívül magas aránya nem vonja magával az alsó csoportokat…)

A lakosság számát tekintve az egyértelműen legerősebb felekezetnél, a katolikusoknál már csak minden hetedik-nyolcadik gyerek nem jár iskolába: de náluk a helyzet romló tendenciát mutat.

Egyértelműen a legjobb a helyzet az evangélikus népességnél, ott ugyanis eleve a legalacsonyabb – a korcsoport egykilencede – az iskoláztatási kötelezettséget nem teljesítők

aránya – s ez egyetlen évtized alatt egytizenegyedre esik vissza. (Azaz hagyományos kettősség: a kicsiny evangélikus falvak alacsony és a szász városok magas adatai nem teljesen semlegesítik egymást.)

A tankötelezettség teljesítése (bonyolult érdekektől torzított) államigazgatatási eredetű adat, az írni-olvasni tudás változása viszont (talán kevésbé torz) népszámlálási adat, amelyből akár önálló monográfia is készíthető lenne, hiszen ezek az adatok állnak rendelkezésre több népszámláláson keresztül, korcsoportosan és településsorosan, nemzetiségi és felekezeti bontásban.

Ebbe az adattömegbe most nincs módunk elmerülni, a helyzetet a következő táblázat érzékelteti. *(6. táblázat)*

6. táblázat. Az írni-olvasni tudás az egyes népszámlálások idején (ezrelékekben)

	1890	*1900*	*1910*
Római katolikus	492	570	638
Görög katolikus	135	199	277
Református	584	642	686
Evangélikus	648	698	735
Görögkeleti	189	269	355
Unitárius	482	557	632
Izraelita	482	557	632

(MSK, 61.k., 602. s köv., MSK, 64.k., 174.)

Jól látható, hogy e két évtized alatt a leggyorsabban az eredetileg legrosszabb helyzetben lévő görögkeleti és görög katolikus népesség helyzete javult 1,9-, illetve 2-szeresre.

A katolikusok és az izraeliták látszólag hasonló pontról indulnak, s hasonló pontra érkeznek, de itt tudni kell, hogy a népszámlálások a csak héber betűkkel író idősebb izraelitákat analfabétaként rögzítették. Ha korcsoportos adatot vizsgálunk, 1910-re már erősen elválik a katolikus és izraelita népesség: a 20–29 éves katolikusoknak mindössze 891 ezreléke, a hasonló korú zsidó fiataloknak viszont 953 ezreléke volt alfabéta. Ez a különbség szignifikáns. (*MSK*, 64. *k.*, 178.)

A két nagy protestáns felekezet közötti különbség ugyanakkor megőrződik, sőt ezt az adatot a korcsoportos vizsgálat sem mozdítja meg: a huszonéves evangélikusok iskolázottsága a zsidókhoz, a reformátusoké a katolikusokhoz kezd hasonlítani.

Jelen megközelítésben két célunk lehet: egyrészt, hogy egy viszonylag régebbi, azaz a nagy állami iskolaépítési akció előtti, a századforduló nagy gazdasági fejlődése előtti, a tankötelezettség tényleges kikényszeríthetősége előtti és egy lényegesen későbbi nemzedéket vessünk össze, másrészt, hogy két generáció közötti különbséget érzékeljünk. A nagy fejlődés előtti, a komoly állami beavatkozás előtti állapotokat azoknál tanulmányozzuk, akik elvileg 1871 körül kezdhették az elemi iskolát – ők a második szempontból a „szülők" nemzedéke; a fejlődés, állami beavatkozás utáni nemzedékként pedig azokat, akik 1903 körül. Utóbbiakat – második szempontunkból – a „gyermekek" nemzedékének nevezzük. *(7. táblázat)*

A provizórium idején született „1871-es" férfi-nemzedékben a legiskolázottabb és legkevésbé iskolázott felekezetek alfabetizmusa közötti különbség háromszoros, a nőknél a görög katolikusok alacsony adatai következtében csaknem hétszeres. A „szülők nemzedékében" bizonyos, hogy tucatnyi házasságból kettő-háromban az írástudó férj írástudatlan feleséggel él, s vannak felekezetek, ahol akár több mint kétszer ekkora a nemek közötti különbség. A századfordulón született „1903-as" nemzedék nagy részének ezzel már nem kell szembenéznie, s a nemi egyenjogúság a görögkeletieknél és görög katolikusoknál is eljut odáig, ahol a többieknél harminc évvel korábban állt. A legdöbbenetesebb számot mégiscsak a gyermekek és „anyák" alfabetizmusa közötti hányados adja: ez mutatja, milyen messzire jutott a magyarországi társadalom egyetlen nemzedék alatt.

7. táblázat. A korcsoportok írni-olvasni tudásának eltérései felekezetenként (ezrelékekben)

	Fiúk	*„Apák"*	*Lányok*	*„Anyák"*	*Fiú/„Apa"*	*Lány/ „Anya"*	*Fiúk/ Lányok*	*„Férj"/ „Feleség"*	*Fiú/ „Anya"*
Életkor 1910-ben	12–14	40–49	12–14	40–49	–	–	–	–	–
Iskolakezdés	1903 körül	1871 körül	1903 körül	1871 körül	–	–	–	–	–
Római katolikus	913	784	910	631	1,16	1,44	1,00	1,24	1,45
Görög katolikus	568	302	490	120	1,88	4,08	1,16	2,52	4,73
Református	926	831	911	724	1,11	1,26	1,02	1,15	1,28
Evangélikus	964	912	967	826	1,06	1,17	1,00	1,10	1,17
Görögkeleti	657	440	555	175	1,49	3,17	1,18	2,51	3,75
Unitárius	922	788	890	584	1,17	1,52	1,04	1,35	1,58
Izraelita	945	915	941	803	1,03	1,17	1,00	1,14	1,18
Egyéb	835	835	901	672	1,00	1,34	0,93	1,24	1,24
Összesen	849	708	826	552	1,20	1,5	1,03	1,28	1,54
Legnagyobb különbség	1,7	3,03	1,92	6,88	–	–	–	–	–

(MSK, 64.k., 178.)

Nyilván nem lenne érdektelen az alfabetizmus mértékét területi bontásban is vizsgálni: a katolikusok adata ugyanis 1910-ben 50 és 82 százalék között, az evangélikusoké 62 és 85 százalék között szóródik, megyei bontásban. A „nyers" felekezeti számok is jeleznek azonban alapvető arányokat, hiszen a római katolikusok adatai az északnyugati, délnyugati és középső országrészek, a görög katolikusok adatai az északkeleti és erdélyi területek, a reformátusok adatai a középső, észak-keleti és erdélyi területek, a görögkeletiek adatai a délkeleti és erdélyi területek adatai által domináltak. Az evangélikusok és izraeliták elhelyezkedése sokkal erősebben szórt, az előbbiek legmeghatározóbb csoportja a felvidék középső részén helyezkedik el, az izraeliták magas iskolázottságát azonban nem az izraeliták által legsűrűbben lakott északkeleti rész, hanem az ország városi társadalmai adják. Unitáriusok mindenütt elenyésző kisebbségben vannak, de a legfontosabb területük Erdély.

A felekezeti csoportok alfabetizációjának mértékét az állam mindenütt azzal befolyásolja, hogy az adott népességeknél rászorítja az iskolafenntartót írás-olvasás átadására képes iskolák létesítésére, vagy iskolát létesít.

Ezeket a lépéseket zömében nem itt tárgyaljuk, mert

– a katolikus, református, evangélikus felekezetekkel kapcsolatban az állami politika az állam-egyház viszony általános részeként vállalt konfliktusokat a felekezeti iskolák szabályozása ügyében, s e konfliktusrendszeren keresztül hatott ki ezeknek a felekezeti népességeknek alfabetizációs tulajdonságaira – valamint természetesen az ország dinamikusan fejlődő térségeinek általános alfabetizációs igényein keresztül. Ezért ezt a problémát a következő fő fejezetben fogjuk tárgyalni;

– a görögkeleti és görögkatolikus felekezetekkel kapcsolatban a nemzetállam és a nemzetiségi törekvések közötti viszony általános részeként vállalt konfliktusokat a felekezeti iskolák szabályozása ügyében, s e konfliktusrendszeren keresztül hatott ki ezeknek a felekezeti népességeknek alfabetizációs tulajdonságaira – valamint természetesen az ország elmaradott térségeinek általános alfabetizációs igényein keresztül. Ezért ugyanezen főfejezetben, kicsit később, a népoktatás nemzetiségi közönségének tárgyalásakor kerítenénk sort erre a problémára;

– az izraelita felekezettel kapcsolatban viszont az állami politika az úgynevezett zugiskolákkal szembeni fellépéssel, latinbetűs írni-olvasni tudás terjesztésével befolyásolta az izraelita népesség iskolázottságát. Ezt a problémát fogjuk itt tárgyalni.

„A zsidó ortodoxia és a neológia sok vihart kavaró ellentéte az iskolai fronton egyértelműen objektiválódott, amennyiben a nyilvános jogú zsidó iskolák rendre csak neológ, mérsékelten hagyományos vagy esetenként a 'nyugati' rabbinikus ortodoxiát követő (tehát haszid befolyástól mentes) hitközségekben alakultak." – írja *Karády Viktor.* (*Karády*, 2002, 10.)

Azaz az ortodox térségek eredetileg viszonylag gyenge alfabetizmusát csak az állami iskolákkal lehet behozni, hiszen az valószínűtlen, hogy a haszidok által uralt közösségek tanulói szívesen látogatnák a település katolikus vagy református iskoláit – s nyilván ott sem fogadják őket szívesen.

Az első példa: az erősen ortodox északkeleti határmegyében, Máramarosban az izraeliták iskolázottságának növekedését – mely az 1851 és 1860 között született nemzedékben 39 százalék alatt volt, az 1896–97–98-ban születetteknél pedig 56 százalék fölé kúszik – kifejezetten állami iskolák létesítésével érték el. (*KSH kézirattár*, 2003) Mi sem mutatja ezt jobban, mint hogy miközben a megyében a diákok 35 százaléka jár állami iskolába, addig az izraelita felekezetűek között ez az arány 83 százalék felett van – eközben a zsidó iskola az izraelita felekezetűeknek kevesebb mint 3 százalékát fogadja be. (*ENE*, 3.*k*, 313.) Az állami iskolák jelentőségét mutatja, hogy amíg 1881-ben a megye 189 népiskolájából 5 volt állami s mindössze 35 százalékos volt a tankötelezettség teljesítés, addig 1907-ben a 252 iskolából már 69 állami, s a tankötelezettség teljesítés eléri az 50 százalékot. (*Verédy*, 1886, 619., *MSÉ*, 1908, 336.)

A szomszédos Bereg megyében a 40-59 éves nemzedékben az izraeliták alfabetizmusának mértéke a reformátusokhoz képest 0,83-as alulreprezentációt mutat, addig ez az 1910-ben 10–12 évesek vonatkozásában 1,05-ös felülreprezentációra változik. (*TEMKA*, 2003, *Bereg*) A zsidó gyerekeknek nem kevesebb mint 88 százaléka állami iskolába jár, izraelita iskola egyáltalán nem működik. (*ENE*, 1, 150.) Beregben hamarabb indult az állami iskolákkal kapcsolatos aktivitás, így 1881-ben a 267 elemi iskolából már 18 állami, a tankötelezettség teljesítése 75 százalék, 1907-ben viszont a 268 iskolából még több, azaz 92 állami. Így a tankötelezettség-teljesítés 82 százalékra nő. (*Verédy*, 1886, 84.; *MSÉ*, 1908, 336.)

De országosan is igaz, hogy a közületi szektor a zsidó tanulók nagyrésze számára biztosított teret az írni-olvasni tanuláshoz. 1867-ben az izraelita diákok tizede járt nem a felekezet által fenntartott iskolába, 1913-ban viszont már több mint hetven százaléka. Az izraelita diákok 35,6 százaléka állami, 17,7 százaléka községi iskolába járt.

Az izraelita népesség iskolai részvételét tehát az állami politika két radikálisan különböző oldala javította fel: a neológ közösségekét az, hogy az állam minden akadályt elhárított a további tanulás és társadalmi felemelkedés elől; az ortodoxokét pedig az, hogy az elmaradott térségekben állami iskolákat szervezett számukra.

Az állami befolyás növekedésének hatása az anyanyelvi célcsoportok alfabetizációjára

A nemzetiségi csoportok alfabetizációs szintje országos áttekintésben

Az előző alfejezetben láttottak azt bizonyítják, hogy a felekezetek törvényes egyenjogúsítása egyben olyan társadalmi fejlődéssel is együtt járt, mely az egyes felekezeti aggregátumok eltérő fejlődését is biztosította: nevezetesen a különbségek csökkenését.

A tradicionális társadalomban a felekezetiség nyilván fontosabb, mint a nyelv, ami viszont a modern nemzetállam idején fontos. (*Grosvenor-Lawn*, 2001, 105.) Épp ezért a felekezeti aggregátumok olyan népességeket takarnak, amelyekhez való oktatáspolitikai és iskolai viszony nyilvánvalóan nem lehet egységes, hiszen egy-egy felekezeten belül különböző nemzetiségű tömegekről van szó. Elsősorban az unitárius, református és izraelita népességről jelenthetjük ki, hogy az államnemzethez kötődnek nyelvileg is mindkét

időpontban. Az izraelita népességnek a régebbi időpontban jelentős, az újban már jelentéktelen kisebbsége német anyanyelvű az iskolábalépés pillanatában. A katolikus és az evangélikus népesség megoszlik a tekintetben, hogy az államnemzet elitjének jelentős részét tudhatja hívői között – ugyanakkor ez a szlovák, sváb, szász, horvát népesség vallása is. A másik végpontot – az állam szempontjából „negatív egyértelműséget" – a görögkeleti népesség jelenti, román és szerb etnikummal a hívők sorában. (*Gyáni-Kövér*, 2001, 147.; *Gerő*, 1993, 320.)

Az ideális megoldás nyilván az lenne, ha részletes kombinált adatokat elemeznénk, s külön-külön kijelentéseket tehetnénk a német katolikusok, a szlovák katolikusok, a horvát katolikusok, a magyar katolikusok, a magyar evangélikusok, a német evangélikusok stb. iskolázottsági helyzetének időbeni változásáról, egy-egy csoportot akár tovább is bontva, aszerint, hogy városi vagy falusi népességről, Dunántúlról vagy Tiszántúlról van-e szó.

E munka hatalmas adatrögzítést igényelne, s ráadásul az adatok – ilyen részletes bontásban – korcsoportosan nem állnak rendelkezésre. Ezért átmenetileg (később felrajzolt kivételekkel) meg kell elégednünk azzal, hogy az iskolázottsági helyzetet nemzetiségek szerint gondoljuk át. (A felekezeti adatok egyetlen esetben jeleznek szinte egyértelmű nem magyar anyanyelvűséget, mégpedig a görög-keletiek esetében.)

A dualizmus korában a német és magyar népesség a kiemelkedő iskolázottságát egyenletes tempóban tudta tovább növelni, a magyar népességen belül másfélszeresre, a német népességben ötnegyedszeresre nőtt az írni-olvasni tudók aránya. (Ez esetben nem a generációkat, hanem a teljes népességet hasonlítjuk össze, hiszen éppen a németek esetében nem hanyagolható el a bevándorlás.)

A magyar és a német nemzetiséget követte a horvát és a szlovák népesség, a századfordulón e két nemzetiségi csoport alfabetizmusa is túllépte az 50 százalékos lélektani határt, s az első világháború előestéjén már minden második szerb is írástudóvá vált.

A liberális oktatáspolitika hatására a kezdetben a magyaroknál és a németeknél jóval alacsonyabb műveltséggel/írástudással bíró nemzetiségek körében a növekedés nagyságrendje jóval meghaladta az Osztrák-Magyar Monarchia két uralkodó nemzetére jellemző trendet. A három legalacsonyabbról induló populáció: a román, a rutén és talán a szerb. E népek körében az időszak végéig megháromszorozódott az alfabéták aránya. *(8. táblázat)*

8. táblázat. Az írni-olvasni tudók aránya az egyes nemzetiségeknél 1880 és 1910 között (%)
(MSK, 61.k., 602. s. köv., MSK, 64.k., 174. A szerb és horvát adat 1880-ban csak közösen áll rendelkezésre, így az adat becsült.)

	1880	*1890*	*1900*	*1910*
Magyar	44,7	53,6	61,0	67,1
Német	57,0	63,0	67,9	70,7
Szlovák	32,0	43,2	50,1	58,1
Román	9,2	14,1	20,0	28,2
Rutén	7,2	9,7	14,5	22,2
Horvát	26,0	42,4	52,8	62,5
Szerb	18,9	30,9	41,5	51,3
Egyéb	27,0	33,9	43,2	44,5

A növekedési ütem szempontjából érdemes megvizsgálnunk az egyes évtizedeket is. A magyar és a német népességben egy lassan „laposodó" növekedési görbét tapasztalunk. Ez többé-kevésbé a két népcsoport magas iskolázottságával magyarázható. Ugyanakkor mutatja az alfabetizmus növelésének belső korlátait is. Az a tény, hogy a német írástudók arányának növekedése is lelassult, megkérdőjelezi azt a húszas-harmincas évek publicisztikájában elterjedt, és a neveléstörténet-írásba is átkerült állítást, hogy a századfordu-

ló kormányzata a kormánypárti nemzetiségi vidékek javára elhanyagolta a „színmagyar Alföldet", s emiatt nem növekedhetett tovább a magyarok iskolázottsága.

A szlovákok, a horvátok és a szerbek esetében az 1880-as évek hozták a legjelentősebb növekedést, utána némileg lassabban, de töretlenül fejlődött a két délszláv nemzetiség iskolázottsága. A szlovákok esetében még a századforduló után is megfigyelhetünk némi gyorsulást. (A horvátoknál – hiszen az 1900-as 52,8 százalékos szint körükben 1910-re már az igen magas 62,5 százalékra nőtt – a növekedés „nem lassulása" ugyanilyen iskolázási expanzió jele volt.) A románoknál, a ruténeknél nem egyszerűen gyors növekedést tapasztalunk, hanem a növekedés üteme is fokozódott. A növekedéssel együtt járó természetes lassulást bőven ellensúlyozni tudja az e területeken kiépülő iskolahálózat, illetve a fejlődés a munkaerőpiacon még a legelhanyagoltabb területeken is díjazta az írástudást. (A románok lakta területeken ez a munkaerőpiaci erő az iparosítás; a mérhetetlen szegénységben élő rutén nép körében pedig a századforduló előtt indultak meg a kormányzati forrásokra és az FM szakapparátusára támaszkodó mezőgazdaság-korszerűsítési törekvések.) (*Orosz*, 1979, 1108.) *(9. táblázat)*

9. táblázat. Az írni-olvasni tudók arányának növekedése a nemzetiségek körében 1880 és 1910 között, ha az 1880-as állapotot 100-nak tekintjük

	1880	*1890*	*1900*	*1910*
Magyar	100,0	119,9	136,5	150,1
Német	100,0	110,5	119,1	124,0
Szlovák	100,0	135,0	156,6	181,6
Román	100,0	153,3	217,4	306,5
Rutén	100,0	134,7	201,4	308,3
Horvát	100,0	163,1	203,1	240,4
Szerb	100,0	163,5	219,6	271,4
Egyéb	100,0	125,6	160,0	164,8

(MSK, 61.k., 602. s kö v., MSK, 64.k., 174. alapján számított adatok)

Magyarország legelmaradottabb területei és legiskolázatlanabb népei számára a Monarchia tehát még utolsó évtizedeiben is növekvő ütemben nyújtott az iskolázottság növekedésére lehetőségeket. Az egyén, az állampolgár oldaláról vizsgálva a kérdést, a legalacsonyabb társadalmi csoportokhoz tartozók számára a Monarchia népoktatási rendszere nemzetiségtől függetlenül kínálta fel a polgári társadalomba való beilleszkedés legfontosabb feltételét, az írás-olvasás megtanulásának lehetőségét.

A fenti adatsor természetesen a normál oktatáspolitikai-iskolaszervezési hatást csak részlegesen mutatja, hiszen a társadalom többségét az egyes korokban a nem iskoláskorúak teszik ki, s értelemszerűen még 1910 körül is jórészt életben vannak azok, akik az Eötvös-féle tankötelezettségi szabályozás előtt már kiléptek a tanköteles korból. Az egyes pillanatok megítéléséhez fontos kontrollszámunk magának a tankötelezettségnek a teljesítéséről szól.

Nemzetiségileg tagolt adatokkal a 19. század első kétharmadából nem rendelkezünk, 11 katolikus egyházmegye 1861/62-es adatai 62 és 91 százalék közötti iskolázottsági szórásról tanúskodnak, a 273 000 tanköteles tanulóból 217 000 járt iskolába, tehát a – zömében szlovákokból, németekből és magyarokból álló – katolikus egyházmegyék iskolakötelesei 80 százalékban iskoláztattak. Akkoriban – tehát 1867 előtt – még igen jelentősnek tűnik a szlovák népesség hátránya: azokban a felvidéki megyékben, ahol a statisztika több szlovák nyelvű iskolát tüntet fel, az iskolába járás sokkal gyengébb, mint ahol zömében magyar nyelvűeket.

A nyitrai egyházmegyéből rendelkezünk nemzetiségileg tagolt adatokkal. E szerint a nyitrai katolikus egyházmegyében az ötvenes évek végén a magyarok 75,2 százaléka, szlovákok 58,7 százaléka, németek 100 százaléka teljesítette a tankötelezettséget. A

pakráci szerb görögkeleti egyházmegyében mindössze 24 százalékos a tankötelezettség teljesítése, a magyar anyanyelvűek a tiszántúli református egyházmegyében 80 százalékra teljesítettek. (*Barsi*, 1864–1867, 91., 134., 232.)

A dualizmus korára viszont már országos adatokkal rendelkezünk. *(10. táblázat)*

10. táblázat. Az iskoláztatási kötelezettség teljesítése az egyes nemzetiségek körében 1881 és 1905 között (%)

	1881/85	*1886/90*	*1891/95*	*1896/00*	*1901/05*
Magyar	83,1	84,7	84,8	84,2	83,6
Német	86,1	90,6	92,9	91,6	92,5
Szlovák	83,7	84,6	83,6	85,5	86,1
Román	57,9	61,7	58,8	60,0	64,2
Rutén	63,8	67,2	66,2	59,7	61,6
Horvát	76,1	81,8	77,6	79,2	81,7
Szerb	75,3	78,1	77,3	77,2	77,3
Egyéb	–	–	93,9	93,1	93,1

(MSÉ, 1894, 315.; MSÉ, 1901, 317 ; MSÉ, 1906, 339.)

11. táblázat. Az iskoláztatási kötelezettség teljesítése az egyes régiókban 1900-ban

	Tankötelesek száma	*Tankötelesből nem magyar %-ban*	*Magyarok fölénye**
Duna bal partja, azaz a nyugati Felvidék	365861	69,7	1,034467
Duna jobb partja, azaz a Dunántúl	503491	29,56	1,001178
Duna-Tisza köze, azaz az Alföld	561359	20,95	0,996271
Tisza jobb partja, azaz a keleti Felvidék	308640	52,52	0,997723
Tisza bal partja, azaz a Tiszántúl	417617	37,86	1,123254
Tisza-Maros szöge	342309	80,21	1,028564
Királyhágón túl, azaz Erdély	438053	66,40	1,12304
Fiume	6990	93,42	1,098074

** (A tankötelezettséget teljesítő magyarok százalékos arányának és a tankötelezettséget teljesítő nem magyarok százalékos arányának hányadosa, MSÉ, 1901, 313-315 alapján számított adatok)*

Az ötéves átlagok azt mutatják, hogy a „többségi nemzet" nemcsak a közismerten polgárosultabb németségnél van rosszabb helyzetben, hanem azonos, majd romló a helyzete a lenézett és „csonka társadalmú" szlováksághoz képest is. Némiképp javulnak a szerb nemzetiség beiskolázási adatsorai. Rohamosan javul viszont a románok helyzete, s úgy tűnik, századunk elejére maguk mögé utasítják a ruténeket. A legnagyobb (1,1-szeres) javulást ők érik el. Közvetlenül utánuk (1,07-szeres javulással) az erősen városias németség, illetve a Nyugat-Magyarországon élő kis létszámú horvátság következik; javul a szlovákok, szerbek helyzete is (kb. 1,02 és 1,03 közötti értékkel); a magyarok iskoláztatási helyzetének javulása 1,01 alatt marad.

Az alacsonyabbról induló népességek gyorsabb növekedése természetes – de az, hogy a javulás nemzetiségtől független, egészen nyilvánvaló. (*Lowe*, 1999, 234.) Nem független viszont a regionális fejlettségtől: minél nyugatabbra él egy nép Magyarországon, annál inkább alfabéta.

Az iskoláztatási kötelezettség teljesítését tehát régióspecifikusan is érdemes megvizsgálnunk. *(11. táblázat)*

A magyarok iskolalátogatási fölénye csak a két keleti régióban számottevő, mindenütt másutt megközelítőleg azonos mértékű a magyarok és nem magyarok iskolalátogatása.

(Fiume „városállam” ilyen szempontból külön elemzést igényelne, tekintettel a többi régiótól alapvetően különböző méreteire....)

Második kontrollszámunk azt hivatott vizsgálni, hogy a „szülők” (pontosabban: az a nemzedék, amely 1910-ben 40–49 éves) és a „gyermekek” (az a nemzedék, mely 1910-ben 10–12 éves) egymáshoz viszonyított alfabetizmusa „hogy áll” nemzetiségenként. (Az, hogy – akárcsak a felekezeti megoszlásnál, most is – éppen a 40 és 49 év közötti nemzedéket vizsgáljuk, azzal indokolható, hogy Magyarország férfi lakossága a századfordulón átlagosan 30 évesen nézhetett először apai örömök elé. Ha évente-másfélévente születnek ezután gyerekek, a 12–14 évesek többségének szülei 40–49 év között vannak…) *(12. táblázat)*

12. táblázat. A korcsoportok írni-olvasni tudásának eltérései anyanyelvenként 1910-ben (ezrelékekben)

Életkor (1910)	*12–14 éves fiúk*	*12–14 éves lányok*	*40–49 éves férfiak*	*40–49 éves nők*	*„Apák és fiúk”*	*„Anyák és lányok”*
Iskolakezdés	1903	1903	1871	1871		
Magyar	926	915	816	680	1,13	1,35
Német	937	938	870	775	1,08	1,21
Szlovák	894	892	755	544	1,18	1,64
Román	568	487	344	105	1,65	4,62
Rutén	529	389	198	102	2,68	3,81
Horvát	892	880	745	689	1,20	1,28
Szerb	837	781	630	380	1,33	2,06
Egyéb	641	668	564	415	1,14	1,61
Legnagyobb különbség	1,77	2,41	4,39	7,6	–	–

(MSK, 64.k., 178–179.)

A fenti számok nemcsak azt mutatják, hogy a németek és a magyarok alfabetizmusa a legfiatalabb nemzedékben már 90 százalék fölé emelkedik. Az is kiderül, hogy a századforduló után a szlovák gyerekek alfabetizmusa alig marad el a magyarokétól!

A szülők körében viszont egyértelmű: a szlovák férfiakat a felvidék munkaerőpiaca ugyan viszonylag intenzíven alfabetizálta, de a nőket alig. (Azaz: a szlovák férfiak vagy felnőttkorukban tanultak meg ilyen arányban írni-olvasni, vagy a nők – használat hiányában – ilyen arányban süllyedtek vissza az analfabetizmusba…) Ez azt jelenti, hogy csak minden második szlovák anya tud írni-olvasni, miközben lányaik szinte ugyannyira, mint leendő férjeik, 90 százalékban. A horvát gyerekek hasonlóképpen megközelítik a magyarokat, miközben apáik a szlovák apák szintjén, anyáik a szlovák és magyar anyák között félúton állnak.

Sokkal nagyobb javulást tapasztalhatunk a szerbeknél, hiszen a szerb gyerekek négyötöde tanul meg írni-olvasni, miközben apáiknak kevesebb, mint kétharmada, anyáiknak alig több, mint harmada alfabéta. Hatalmas változást tapasztalhatunk a románok körében. Igaz ugyan, hogy a román gyerekek alfabetizmusa kétötöddel a magyar gyerekekre jellemző szint alatt marad, de ezt az 50 százalék feletti szintet úgy teljesítik, hogy apáiknak alig harmada, anyáiknak alig tizede írástudó. A rutén fiúk – apáikhoz képest – még nagyobbat „ugranak”, hiszen elérik a románok szintjét, miközben apáiknak csak ötöde tudott írni-olvasni. Egyedül a rutének – mint a legalmaradottabb és legszegényebb népcsoport – körében jelentős a lányok elmaradása a fiúktól. Ez annak a jele, hogy e területen nemcsak a felnőttkori iskolázottság, de még az iskolábajárás is érzékeny a nemi hovatartozásra.

A nemzetiségi alfabetizáció és a regionális egyenlőtlenségek az állami befolyás expanziójának első korszakában

Mindenképpen figyelembe kell venni azt is, hogy a magyarok az ország valamennyi részében éltek, valójában tehát a magyarok iskolázottsága az ország különböző részeiben

élő, különböző mértékben fejlett területek nemzetiségeivel állítható csak párhuzamba, illetve ellentétbe.

Ezért a következő számításokat végeztük el: megvizsgáltuk – megyénként – az analfabéták arányát a magyarok körében és a teljes lakosságban 1900-ban. Azután megvizsgáltuk, hogy ugyanebben az időpontban hogy alakul a tankötelezettség teljesítése a magyarok körében és a teljes lakosságban. Ez az utóbbi adat ugyanis „hordozza a jövőt", azt, hogy a következő évtizedekben milyen irányban fog megváltozni az alfabetizmus mértéke. Végezetül megvizsgáltuk, hogyan aránylanak ezek egymáshoz, s hogyan állnak összefüggésben a térség nemzetiségi szerkezetével. *(13. táblázat)*

A nyugati felvidék közepes mértékben távolodott el az őstermelés viszonyaitól, agrárlakossága már 1890-ben 68,7 százalékra csökkent. (*Katus*, 1979, 1147.) Itt 29 százaléknyi magyarral szemben 62,3 százaléknyi szlovák élt, a régi nemzedékben a magyarok fölénye még 1,13-szoros, az újban már csak 1,04-szeres. A legnagyobb szlovák többségű megyék helyzetét érdemes külön is vizsgálni.

Árvában ugyan változatlanul nagy a magyar fölény – szűk kis magyar elit él ott –, de a szlovákok rohamosan dolgozzák le hátrányukat. Trencsénben a nagy magyar felülreprezentáció meg sem mozdul, Zólyomban viszont az eredendően adott alfabetizmus hátrányát gyakorlatilag leküzdötte a szlovákság. Azaz az összességében legjobb helyzetben – mi mást mutatna a közel 60 százalékos alfabetizmus – lévő zólyomi szlovákság teljesen másképpen viselkedik, mint a másik két erősen szlovák többségű megye. Selmecbánya városában pedig, ahol 74 százalékos szlovák többség volt, szintén teljesen eltűnt a magyarok fölénye. *(14. táblázat)*

13. táblázat. A Duna bal partja, azaz a nyugati Felvidék

	*Alfabetizációs fölény**	*Tankötelezettség teljesítési fölény***	*Magyar tankötelesek aránya*	*A változás****	*Alfabéták aránya*
Árva vm.	1,73	1,32	1,2	0,77	46,9
Bars vm.	1,25	0,93	30,7	0,74	56
Esztergom vm.	1,04	1,03	76,7	0,98	63,4
Hont vm.	1,00	1,02	53,4	1,02	63,4
Selmeczbánya tjv.	1,28	1,01	50,5	0,79	63,7
Liptó vm.	1,35	1,27	3,3	0,94	60,2
Nógrád vm.	1,00	1,00	73,6	1,0	56,1
Nyitra vm.	1,17	1,04	24,3	0,89	56,3
Pozsony vm.	1,00	0,99	41,2	0,98	62,5
Pozsony tjv.	1,06	1,05	27,2	0,99	75,7
Trencsén vm.	1,89	1,82	1,7	0,96	42,8
Turócz vm.	1,38	1,40	2,5	1,01	56,8
Zólyom vm.	1,37	0,86	7,8	0,63	59,4
Össz: Duna bal partja	1,13	1,04	30,0	0,92	56,5

*(*Az írni olvasni tudó magyarok és a nem magyarok százalékos arányának hányadosa **A tankötelezettséget teljesítő magyarok és a nem magyarok százalékos arányának hányadosa, ***Mivel az első oszlop a jelenlegi állapotot mutatja a második pedig „hordozza a jövőt", a kettőből változás számítható. MSÉ, 1902, 361, MSK, 5.k., 388 és MSÉ, 1901, 313-315 alapján számított adatok)*

A Duna jobb partja, azaz mai szóval a Dunántúl 1890-ben az agrárlakosság aránya szempontjából a felvidéknél kissé fejletlenebbnek számít. (Az értelmiségiek aránya is alacsonyabb.) (*Katus*, 1979, 1147.) Itt a 20 százaléknyi németség a meghatározó kisebbség. (A horvátok egyedül Zalában érik el ezt a mértéket). A németekkel szemben a magyaroknak nincsen alfabetizációs fölénye: sőt Mosonban, ahol a legtöbb – 61 százaléknyi – német él, alfabetizációs hátrányban vannak a magyarok. Jellemző viszont, hogy Za-

lában is alig van magyar iskolázottsági fölény, noha alig találunk ott németeket. Azaz a megye „fejletlenségébe" – amit a térség legrosszabb alfabetizációs mutatója dokumentál – a horvát és a magyar nemzetiség iskolázottsági hátránya belesimul. *(15. táblázat)*

14. táblázat. A Duna jobb partja, azaz a Dunántúl

	Alfabetizációs fölény	*Tankötelezettség teljesítési fölény*	*Magyar tankötelesek aránya*	*A változás*	*Alfabéták aránya*
Baranya vm.	1,05	0,97	45,7	0,92	61,0
Pécs tjv.	1,02	1,00	87,5	0,98	71,5
Fejér vm.	1,01	1,00	84,2	0,99	63,7
Székesfv.tjv.	0,98	0,99	99,9	1,02	76,0
Győr vm.	1,00	1,00	98,8	1,00	65,5
Győr tjv.	0,97	1,02	94,9	1,06	76,8
Komárom vm.	1,03	0,99	86,5	0,97	65,7
Komárom tjv.	1,04	0,98	99,0	0,95	71,4
Moson vm.	0,98	1,00	23,6	1,02	71,8
Somogy vm.	1,01	1,01	90,8	1,00	62,2
Sopron vm.	1,00	0,99	49,9	0,99	71,2
Sopron tjv.	1,05	1,22	33,2	1,16	78,6
Tolna vm.	0,99	0,98	67,7	0,99	65,7
Vas vm.	1,05	1,00	55,7	0,96	65,7
Veszprém vm.	1,03	1,00	90,1	0,97	66,8

(MSÉ, 1902, 361, MSK, 5.k., 388 és MSÉ, 1901, 313–315. alapján számított adatok)

15. táblázat. A Duna-Tisza köze

	Alfabetizációs fölény	*Tankötelezettség teljesítési fölény*	*Magyar tankötelesek aránya*	*A változás*	*Alfabéták aránya*
Bács-Bodrog vm.	0,97	0,96	41,9	0,99	56,0
Baja tjv.	1,05	1,05	82,2	1,00	62,6
Szabadka tjv.	1,18	1,26	54,3	1,07	41,7
Újvidék tjv.	1,01	1,01	57,6	1,00	63,3
Zombor tjv.	1,50	1,26	30,8	0,84	47,8
Csongrád vm.	0,99	1,00	99,9	1,01	52,2
H-Vásárh. tjv.	1,00	0,99	100,0	0,99	67,4
Szeged tjv.	0,98	0,97	96,9	0,99	61,1
Heves vm.	0,99	1,00	99,9	1,01	53,2
J-N-Szolnok vm.	1,00	1,00	100,0	1,00	58,4
Pest-P-S-K. vm.	1,01	0,97	81,5	0,97	60,3
Bpest szkfv.	1,02	1,04	88,8	1,02	76,9
Kecskemét tjv.	1,03	0,99	98,6	0,96	53,7
Össz: Duna-Tisza köze	1,01	1,00	79,1	0,98	61,6

(MSÉ, 1902, 361, MSK, 5.k., 388 és MSÉ, 1901, 313–315. alapján számított adatok)

Az ország közepén fekvő Duna-Tisza közi térséget dominálja Budapest, emiatt itt a legalacsonyabb az agárlakosság aránya is. (*Katus*, 1979, 1147.) A térség egészének egyetlen számottevő kisebbsége a lakosság alig 12 százalékát kitevő németség, mely összességében 70 százalékban alfabéta. Bács-Bodrogban, ahol a 40 százaléknyi magyar többséghez 30 százaléknyi német kisebbség is tartozik, a magyarok alfabetizációs hátrányban vannak. Újvidék lakosainak harmadát, Zomborénak ötödét teszik ki a szerbek, Újvidéken még sincs magyar fölény – igaz, ott van egyötödös német kisebbség is – Zomborban pedig (a nyolcszázalékos német kisebbség jelenléte ellenére) másfélszeres. Az összefüggés ugyanaz, ami a szlovák területen: az általános fejletlenség idézi elő a magyarság fölényét, s nem a szerb kisebbségi mivolt. A szerbeknek Zomborban csak 32, Újvidéken viszont 56 százaléka alfabéta. Részletesebb vizsgálatok kellenének, hogy a Pest megyei szerbek és svábok jelenléte hogyan hat az iskolázásra. *(16. táblázat)*

16. táblázat. A Tisza jobb partja, azaz a keleti-Felvidék

	Alfabetizációs fölény	*Tankötelezettség teljesítési fölény*	*Magyar tankötelesek aránya*	*A változás*	*Alfabéták aránya*
Abaúj-Torna vm.	1,08	0,99	69,9	0,91	54,1
Kassa tjv.	1,16	0,95	78,2	0,81	66,2
Bereg vm.	1,52	1,11	48,5	0,73	37,5
Borsod vm.	0,99	1,01	94,8	1,02	59,5
Göm. és K-Ho. vm.	1,04	0,98	56,3	0,94	64,7
Sáros vm.	2,21	0,45	9,0	0,20	37,6
Szepes vm.	1,56	1,23	3,6	0,79	51,9
Ung vm.	1,78	1,08	29,3	0,61	33,2
Zemplén vm.	1,32	0,96	51,0	0,73	42,5
Össz: Tisza jobb partja	1,26	1,00	47,5	0,79	48,1

(MSÉ, 1902, 361., MSK, 5.k., 388. és MSÉ, 1901, 313–315. alapján számított adatok)

A Tisza jobb parti térségében (azaz az ország észak-keleti részén) az agráriumból való kilábaltság mértéke a nyugati felvidék, illetve a dunántúl adataira emlékeztet, de az értelmiségiek száma magasabb. (*Katus*, 1979, 1147.) Itt a lakosságnak a fele magyar, 30 százaléka szlovák, s egyhetede rutén. Sárosban, ahol a lakosság kétharmada analfabéta, az alig hat százaléknyi magyarságnak természetesen nagy az iskolázottsági fölénye a lakosság kétharmadát kitevő szlovákokkal, egyötödét kitevő ruténekkel szemben. Nagy magyar fölény jellemzi Ung megyét is, ahol a lakosság egy-egy harmadát teszik ki a rutének, szlovákok és a magyarok. Az, hogy Beregben nagy a magyar fölény annak ellenére, hogy a magyarok több, mint 40 százalékot tesznek ki, immár valóban a rutén népesség nagy elmaradottságának, 82 százalékos analfabetizmusának a jele. Szepes megyében – kivételképpen – a lakosság negyedét szászok teszik ki, akik közismerten iskolázottak. A magyaroknak azonban velük szemben is iskolázottsági fölényük van, 81:73 arányban. A legfejlettebb térségekben, Abaújban, Gömörben a lakosság egy, illetve kétötöde szlovák. De ők – láthatólag – inkább az iskolázottabb nyugati szlováksághoz tartoznak. *(17. táblázat)*

A Tisza bal partján – azaz a Tisza és a történelmi Erdély közé eső területen – az iparforgalmi népesség aránya alacsonyabb, mint az eddig számbavett régiókban, viszont a közszolgálati és szabadfoglalkozásokban alkalmazottak aránya meghaladja a Dunántúlét és az északi felvidékét is. (*Katus*, 1979, 1147.) A háromötödös magyarság és az egynegyednyi román mellett csak egy-egy megye okozza a soknemzetűségi látszatot: Békés, a lakosság majd negyedét kitevő szlováksággal, és Máramaros, valamint Ugocsa, ahol 46, illetve 39 százalék a rutének aránya. A legnagyobb magyar iskolázottsági fölény ott ta-

17. táblázat. A Tisza bal partja, azaz a Tiszántúl és a Partium

	Alfabetizációs fölény	*Tankötelezettség teljesítési fölény*	*Magyar tankötelesek aránya*	*A változás*	*Alfabéták aránya*
Békés vm.	1,01	0,94	73,5	0,93	64,9
Bihar vm.	1,62	1,09	58,9	0,67	39,0
Nagy-Várad tjv.	1,05	0,99	99,1	0,94	67,9
Hajdú vm.	1,00	1,00	100,0	1,00	62,9
Debrecen tjv.	0,99	1,00	100,0	1,01	69,6
Máramaros vm.	3,47	2,00	11,2	0,58	17,4
Szabolcs vm.	1,02	1,00	100,0	0,98	45,2
Szatmár vm.	1,32	1,02	65,6	0,78	39,4
Sz-Németi tjv.	1,02	0,99	100,0	0,97	66,2
Szilágy vm.	1,92	1,26	36,9	0,65	27,6
Ugocsa vm.	1,58	1,53	42,2	0,96	30,8
Össz: Tisza bal partja	1,38	1,12	62,1	0,81	42,1

(MSÉ, 1902, 361; MSK, 5.k., 389. és MSÉ, 1901, 313–315. alapján számított adatok)

lálható, ahol – Máramarosban – a lakosság alig hetede magyar, s háromnegyede román, illetve rutén – utóbbi két aggregátum több, mint 90 százalékban analfabéta! A megyében jelenlévő, a magyarsággal azonos lélekszámú német kisebbség szintén nagyon iskolázatlan: több mint háromnegyedük analfabéta. Ennek sajátos statisztikai magyarázata van: a héber betűkkel való írni tudást nem tekintik írni-olvasni tudásnak, a jiddis anyanyelvűség viszont német anyanyelvűségként kerül besorolásra – így a nagy létszámú ortodox közösség produkálja ezt a sem a német kisebbségre, se az izraelita kisebbségre nem jellemző számot. E megyében a lakosság 80 százaléka analfabéta – a magyarság az itteni 38 százalékos analfabetizmusával igen műveltnek számít.

A lakosság háromnegyede analfabéta Szilágyban, ahol a magyarok és románok aránya mintegy egy a kettőhöz, a köztük lévő alfabétáké viszont öt az egyhez. Ugocsa is jelentősen lemarad az átlagtól, hisz kétharmadnál is több az analfabéta. A magyarság (a népesség kétötöde) a hasonló méretű rutén népességgel szemben valóban iskolázottsági fölényben van. A több mint másfélszeres bihari iskolázottsági fölény igazi különlegesség – a magyarok többségi jelenléte ellenére alakult így az arány.

Nemcsak a tiszta magyar nemzetiségű Hajdúban, Szabolcsban, de az erős szlovák kisebbséggel rendelkező Békésben sincs érdemi magyar iskolázottsági fölény. *(18. táblázat)*

18. táblázat. A Tisza-Maros szöge

	Alfabetizációs fölény	*Tankötelezettség teljesítési fölény*	*Magyar tankötelesek aránya*	*A változás*	*Alfabéták aránya*
Arad vm.	1,84	1,12	22,5	0,61	31,3
Arad tjv.	1,13	1,02	74,1	0,91	62,9
Csanád vm.	1,05	0,98	77,2	0,94	54,3
Krassó-Ször. vm.	1,80	1,18	4,3	0,66	37,0
Temes vm.	1,14	1,01	7,9	0,89	46,9
Temesvár tjv.	1,04	1,01	30,5	0,97	69,8
Versecz tjv.	0,97	1,37	11,6	1,41	64,1
Torontál vm.	1,04	0,97	18,3	0,93	48,4
Pancsova tjv.	1,16	0,88	13,1	0,76	61,4
Össz: Tisza-Maros szöge	1,29	1,03	19,8	0,80	44,5

(MSÉ, 1902, 361.; MSK, 5.k., 389 és MSÉ, 1901, 313–315. alapján számított adatok)

A Tisza-Maros szögében hasonlóan magas az agrárlakosság aránya, s itt a közszolgálati ágakhoz és szabadfoglalkozásokhoz tartozók aránya is alacsony. Ilyen értelemben a szűkebb – Erdély nélküli – Magyarország legfejletlenebb régiója. (*Katus*, 1979, 1147.) Egyedül itt van a nagy régiók között a magyarság kisebbségben, alig a lakosság ötödét téve ki, miközben a románok kétötödöt, a németek a magyarhoz hasonló nagyságrendet. A szerb kisebbség – bár a régiók között itt a legerősebb – csak a lakosság hetedét teszi ki. Nagy a magyarok iskolázottsági fölénye a románokkal szemben, éspedig nem csak ott, ahol (mint Krassó-Szörényben) a magyarok kicsiny vezető elitet tesznek ki, de Arad megyében is, ahol a régió egészének megfelelő arányban vannak jelen. Utóbbi azonban csak úgy lehetséges, hogy a térség legiskolázatlanabb megyéjéről van szó. A magyarok Temes megyében is csak negyedannyian vannak, mint a románok, közel kétszeres iskolázottsági fölényük a táblán nem látható, mert a népesség harmadát a németek jelentik, akik a magyarok 55 százalékos alfabetizmusával szemben 69 százalékban azok.

Torontálban a magyarországi szerbség majd' fele él, a 30 százalékos német jelenlét miatt – a lakosság egyhetedét kitevő románság ellenére – nem tűnik ki a 20 százaléknyi magyar fölénye. A szerb férfiaknak bő fele alfabéta, a magyaroknak kétharmada, a németeknek majd háromnegyede. *(19. táblázat)*

19. táblázat. A Királyhágón túl, azaz Erdély

	Alfabetizációs fölény	*Tankötelezettség teljesítési fölény*	*Magyar tankötelesek aránya*	*A változás*	*Alfabéták aránya*
Alsó-Fehér vm.	2,14	1,40	16,2	0,65	25,8
Beszt-Naszód vm.	1,57	1,17	10,6	0,74	39,5
Brassó vm.	1,07	1,03	30,8	0,96	63,7
Csík vm.	1,14	1,08	84,7	0,95	37,6
Fogaras vm.	1,56	1,44	3,9	0,93	40,3
Háromszék vm.	1,08	1,05	84,5	0,97	48,6
Hunyad vm.	3,06	1,75	9,3	0,57	21,1
Kis-Küküllő vm.	1,29	1,01	28,3	0,78	32,3
Kolozs vm.	2,01	1,16	27,3	0,58	21,8
Kolozsvár tjv.	1,09	1,08	83,1	0,99	62,7
Maros-Torda vm.	1,31	1,06	58,3	0,81	35,2
M-Vásárhely tjv	1,02	1,03	87,6	1,01	64,0
Nagy-Küküllő vm.	1,06	0,97	11,1	0,91	52,0
Szeben vm.	1,42	1,75	2,5	1,24	52,8
Szolnok-Dob. Vm	2,63	1,21	21,7	0,46	17,7
Torda-Arany vm.	2,26	1,47	26,6	0,65	22,9
Udvarhely vm.	1,00	1,00	96,3	1,01	50,9
Össz: Királyhágón túl	1,47	1,12	33,9	0,77	35,0

(MSÉ, 1902, 361, MSK, 5.k., 389 és MSÉ, 1901, 313-315 alapján számított adatok)

A történeti Erdély Magyarország talán legsajátosabb régiója. Az agrárlakosság száma igen magas, ugyanakkor elég jelentős, már 1890-ben is 2,6 százalékos, azaz a a Tiszántúléval azonos arányú értelmisége van. (*Katus*, 1979, 1147.) Erdély lakosainak közismerten harmada magyar s egytizede német, a lakosság megoszlása azonban rendkívül egyenetlen. Ha a döntően magyar nagyvárosokat nem számoljuk, Csíkban és Háromszékben van nagy magyar többség, s természetesen nincs iskolázottsági fölény sem. Erdély legiskolázottabb része azonban nem ez, hanem Szeben és Nagyküküllő. Szebenben a lakosság töredékét kitevő magyar elitnek annak ellenére van iskolázottsági fölénye, hogy majd

30 százaléknyi német is él ott, Nagyküküllőben viszont – minthogy a magyarok is és a németek is jóval többen vannak – magyar fölény már nincsen.

A fenti gyors áttekintésből a következő kép bontakozik ki: a magyarok iskolázottsági fölényére az jellemző, hogy amennyiben egy megyére egyszerre igaz az, hogy ott sok magyar él, s a megye egésze iskolázott, akkor a magyarok iskolázottsági fölénye minimális, vagy nincs is. Ha a magyarok erősen kisebbségben vannak, szinte mindig jóval iskolázottabbak, mint az átlag, a megye iskolázottsági elitjét adják. Ha a megye egésze erősen iskolázatlan, a magyarok akkor is fölényben lehetnek, ha sokan vannak.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a magyar népesség országos iskolázottsági fölénye nem abból következik, hogy többségi nemzet, hanem éppen abból, hogy sok helyen kisebbségi nemzet. Ha összeadjuk a kisebbségi és nem kisebbségi területeket, kitűnik, hogy a nyugati felvidéken például 56 ezer magyar tanköteles élt kisebbségi és 53 ezer többségi viszonyok között, Erdélyben pedig 95 ezren jártak többségként és 54 ezren kisebbségként magyar iskolába.

A népszámlálás természetesen lehetővé tenné, hogy minden országrészben, sőt minden megyében külön-külön megvizsgáljuk az egyes korcsoportok alfabetizmusát. A magasabb életkorúak alfabetizmusa azonban – ha regionálisan bontjuk – csalóka lehet, hiszen az iskolázottak nagyobb valószínűséggel vándorolnak el szülőhelyükről, illetve vándorolnak az egyébként is fejlettebb megyékbe, a 10–12 évesek viszont még nagy valószínűséggel szülőhelyükön (iskolájuk helyével azonos megyében) élnek.

Először a Felvidék nyugati része, korabeli kifejezéssel a Duna bal partja vonatkozásában végeztünk számításokat. Először kiszámoltuk – megyéről megyére haladva – hogy a 10–12 éves magyarok és a 10–12 éves szlovákok között hány százalék az alfabéta: a két szám hányadosa mutatja a magyarok „alfabetizációs fölényét". Másodszor kiszámoltuk, hogy a tankötelezettség alá eső magyarok és a ténylegesen iskolába járó magyarok (és nem magyarok) száma hogyan aránylik egymáshoz, a két érték hányadosa mutatja, hogy a tanügyigazgatás szerint mennyivel magasabb arányban teljesítik a magyarok a tankötelezettséget. *(20. táblázat)*

20. táblázat. A magyarok fölénye a nyugati Felvidéken

	Az alfabetizációs fölény	*A tankötelezettség teljesítési fölény*
Árva vm.	1,093673	1,328206
Bars vm.	1,069820	0,902560
Esztergom vm.	1,017730	1,120280
Hont vm.	0,966956	1,042343
Selmeczbánya tjv.	1,087560	1,027065
Liptó vm.	1,051947	1,277611
Nógrád vm.	1,075086	0,986509
Nyitra vm.	1,024709	1,048526
Pozsony vm.	0,987481	0,981138
Pozsony tjv.	1,074261	1,066155
Trencsén vm.	1,223460	1,847867
Turócz vm.	1,040765	1,413122
Zólyom vm.	1,089212	0,844573
Össz: a Duna bal partja	1,056145	1,051457

(MSÉ, 1902, 361, MSK, 5.k., 388 és MSÉ, 1901, 313-315 alapján számított adatok)

Tisztán látható, hogy az objektívebb népszámlálás helyenként sokkal kisebb különbséget regisztrál, mint a tanügyigazgatás. Árva megyében például a magyarok 122 százalékra teljesítik a tankötelezettséget, ez pedig csak úgy lehetséges, hogy a tankötelesek összeírásánál szlovákként regisztrált gyerekek egy részét a tanügyi statisztika már magyarként vette számításba… Ugyanakkor az egész régióban szinte pontosan azonos – 1,05-ös alfa-

betizációs s hasonlóképpen 1,05-ös tankötelezettség teljesítő – magyar fölényről beszélhetünk. Összességében tehát a 10–12 évesek anyanyelvét az iskola és a család közegében ugyanolyannak látja a statisztikus. A tanügyi statisztika tehát e tekintetben nem torzít.

Kérdésünk most már az, hogy ez a „magyar fölény" a gyerekek nemzetiségéből következik-e vagy másból? Ha a szlovákokról bebizonyítjuk, hogy alfabetizációs szempontból kevésbé vannak hátrányos helyzetben, mint más szempontokból, abból nem kevesebb következik, mint hogy az oktatás a történetileg kialakult hátrányt csökkenti.

A mérhető történeti hátrányok között a szülők – különösen az anyák – gyengébb iskolázottságáról már szóltunk – ez mindenképpen meghaladja a gyerekek alfabetizmusában észlelt különbséget. Tehát a dualizmus előtti korszak oktatásügye – melyet politikai értelemben nacionalizmussal vádolni logikai képtelenség – lényegesen nagyobb különbségeket halmozott fel, illetve tolerált a nyugati felvidéken a szlovákok és magyarok között, mint a dualizmus állami oktatáspolitikája.

Ha régióról régióra végighaladnánk, ugyanezt a különbségcsökkenést tapasztalnánk a román, illetve szerb dominanciájú régiókban, alrégiókban is. Az állami oktatáspolitika-oktatásfejlesztés objektív hatása tehát a nemzetiségi különbségeket regionálisan csökkenti.

A következő alfejezetekben azt vizsgáljuk, vajon a foglalkozási egyenlőtlenségek mérlegelése növeli vagy csökkenti a várható hátrányt?

Az eddigiekben bemutattuk, hogy a „tankötelezettség-politika" hatásaképpen a nemzetiségek közötti egyenlőtlenségek nemcsak aggregáltan, hanem régiónként is csökkennek. Természetesen fontos kérdés, hogy a megmaradó egyenlőtlenségek nagyobbak vagy kisebbek, mint a nemzetiségek társadalmaiban egyébként is fennálló egyenlőtlenségek.

Az öröklött egyenlőtlenségek között a kereső férfiak (egyszerűség kedvéért: az „apák") aránya az iparforgalmi népességben szintén fontos fejlettségi mutató. A nyugati felvidéki régióban a kereső magyar férfiaknak már 47 százaléka az őstermelésen kívül talált megélhetést, a szlovákoknak viszont csak 29 százaléka.

A foglalkozási egyenlőtlenségeket vizsgálva e térség magas alfabetizmusa mellett az iparforgalmi népességet nem érdemes vizsgálnunk. Az alfabetizmust e körben általánosnak tekinthetjük.

Az agrárszférán belül a társadalom legalján sajátos egyenlőséggel találkozhatunk: a mezőgazdaságból élő magyar és szlovák férfiaknak egyaránt tizede gazdasági cseléd. Ugyanakkor a külön meg nem nevezett – különböző gazdasági ágakban foglalkoztatott napszámosok körében csak 3284 magyar férfit, viszont 9444 szlovák férfit találunk – ez megmozdítja az arányokat. A társadalmi hierarchia legalján több a szlovák, mint a magyar.

Az agrárnépességen belül a kereső magyar férfiak 34 százalékának 5 holdnál kevesebb földje volt, a szlovákoknál ugyanez 41 százalék. Egyszerűen szólva: még az agrárnépességen belül is 1,2-szer annyi a szlovák szegényember, mint a magyar szegényember.

Természetesen településszerkezeti hátrány is kimutatható – a községben, illetve külterületen élés is erősebb indikátora az analfabetizmusnak, mint a nemzetiség, s ennek alapján megállapítható: a magyar családok – magyar apák – mérhető társadalmi (foglalkozási, lakóhelyi) előnyéhez képest a gyerekek alfabetizmusban mutatkozó 1,05-ös előnye eltörpül.

De vizsgáljunk meg egy keleti régiót, ahol a nemzetiségi-felekezeti különbség is sokkal markánsabb. Erdélyben a román gyerekek alfabétasága a 80 százalékos magyar értékkel szemben 56 százalékos értéket mutat… Ez látszólag nagy, 1,42-szeres fölény. A térségben 306 ezer kereső magyar férfi van, közöttük 174 ezer őstermelő, viszont kereken 500 ezer román, és közülük 424 ezer az őstermelő. Azaz a magyaroknál 44, a románoknál 16 százalék az iparforgalmi népesség. Az iparforgalmi népesség arányában tehát több mint két és félszer „fejlettebb" a régió magyar népessége, mint román népessége. Hasonlóképpen a településszerkezeti és foglalkozási hierarchiában is sokkal nagyobb magyar fölényt tapasztalhatunk. (A fenti számítások nem teszik fölöslegessé, hogy ezek-

ben a hatalmas régiókban specifikus vizsgálatokat is végezzen valaki, például megyesoros adatok segítségével külön vizsgálja meg Erdély különböző részeit.) Anélkül, hogy most e faktorokat egyenként végigvizsgálnánk, több mint hipotézis, hogy a román népesség iskolázottsági, településszerkezeti, foglalkozási, vagyoni hátrányához képest a román gyerekek másfélszeres alfabetizációs hátránya eltörpül. (*MSK*, 56.*k.*, 712–780.; *MSK*, 61.k., 286., 310., 338., 582., 514., 536.)

Nyugodtan kijelenthetjük tehát, hogy az alfabetizációt mind a magyarok, mind a nemzetiségiek körében erősebben befolyásolta a régió általános fejlettsége, mint a nemzetiségi mivolt, mi több, kijelenthetjük azt is, hogy az alfabetizáció a két népesség közötti öröklött különbségeket nagyságrendileg csökkentette.

Azaz: amennyiben a nemzetiségek közötti egyenlőtlenségeket társadalmi egyenlőtlenségnek – egészen pontosan a társadalom legaljára szorítottságnak – tekintjük, akkor az iskola ezt az egyenlőtlenséget a dualista Magyarországon nem termeli újjá; ellenkezőleg: csökkenti.

Az állam növekvő szerepvállalása a középfokú iskolázás iránti kereslet és kínálat növelésében

A 19. század végének állama a társadalom középső csoportjainak iskolázásával és iskolázottságával kapcsolatban többféle szerepet vállalt:

1. A klasszikus – és eredetileg domináns – középiskolatípus a gimnázium alsó tagozatát eredetileg leginkább azok látogatták, akik a középiskola felső osztályaiban is tanulni akartak. A fokozatosan jelentkező új közönség (mely felekezetére nézve mind nagyobb arányban izraelita és evangélikus, történelmi hátterére nézve mind nagyobb arányban nem nemesi jogállású, foglalkozására nézvést mindinkább kereskedő-iparos-kisalkalmazott, etnikai hátterére nézvést mindinkább nem magyar nevű, szülő iskolázottságra nézvést mind nagyobb részt érettségivel nem rendelkező volt) számára azonban visszatartó erővel bírt, hogy a négy gimnáziumi végzettség semmilyen összefüggő műveltségkört nem adott. Amikor tehát az állami tantervpolitika a négy gimnáziumi végzettséget iskolai értelemben értelmessé tette, az új társadalmi csoportok kockázatminimalizáló stratégiájához alkalmazkodott.

2. Az új társadalmi csoportok által hagyományosan preferált iskolatípust, az alreáliskolát négy középiskolai végzettség adására alkalmas középiskolává tulajdonképpen az 1870-es évek állami politikája, illetve az 1883-as középiskolai törvény tette. (vö, *Felkai*, 1988, 674 *sköv., Köte*, 1975, 114 *sköv.*) Ahhoz az állításhoz tehát, hogy a középiskolában megnőtt az új középrétegek részaránya nemcsak az kell, hogy az „izraelita" illetve „kistulajdonos" növekvő arányban járassa a gyerekeit gimnáziumba, hanem az is, hogy a reáliskolások (ahol eleve magasabb volt az így jellemezhető szülői közönség) is ide számítsanak.

3. Az állami politika – ezen belül az 1883-as minősítési törvény – teszi népszámlálási és munkaerőpiaci szempontból egyenrangúvá az eredetileg népiskolatípusként szabályozott polgári iskolát az alközépiskolákkal, ami nemcsak az algimnáziumból terel át diákokat, de az eredetileg tovább nem tanulókat is ösztönzi.

4. Az állam középiskolákat alapított, melyek szintén az új rétegek számára jelentettek természetes terepet. Ezek az iskolák nem hordozták az új, polgári rétegek egy része számára talán elriasztó túlsúlyos „történelmi" tradíciókat; a korábban (azaz 1867 előtt) az iskolába jártak nem tekinthették alma máterüknek az iskolát, tehát nem formálhattak ott előjogokat gyermekeiknek; ezekben az iskolákban természetesen nem játszhatott szerepet felekezeti kötődés. Az állami iskolákban akkor is teljesen nyílt a beiskolázás, amikor elsősorban a katolikus felekezeti iskolákban a nem katolikusok kiszorítása kezdődik meg. Az állam nem pusztán a felekezetileg sokszínű tanári kar alkalmazásával garantál-

hatta az iskolák nyitott jellegét, de igazgatási eszközökkel is. A királyi katolikus gimnáziumokban, ahol pedig a tanárok szintén csak katolikus felekezethez tartoztak, de az állam ugyanolyan szorosan irányíthatta őket, mint az állami gimnáziumokat, az izraelita felekezetűek egyaránt a diákok negyedét-ötödét tették ki (1893-ban); ezzel szemben a szerzetesrendi iskolák diszkriminációja e nagyságrendet a diákok hatodára, a protestáns szellem pedig hetedére szorította.

A négy és nyolc középiskolát végzettek számának növelése állami eszközökkel

Úgy tűnik a középiskolába járók aránynövekedése nem spontán folyamat, a gazdasági fejlődés rendkívül intenzív éveiben sem. Az 1840-es évek közepén mintegy 30 ezer középiskolás van Magyarország és Erdély gimnáziumaiban, 1859-ben – az államérvényes bizonyítványok kiadására nem jogosított középiskolák diákságával együtt – 20 ezer tanuló volt. (*Zibolen*, é.n., 48.) Az 1863-as esztendőben az érettségizők számát 1475-re becsülhetjük, azaz a mintegy 29 000 fős középiskolai diákság mintegy huszadára. (*Konek*, 1865, 454–460.) Már statisztika is van arról, hogy 1867-ben 1739, 1870-ben 1949, 1880-ban 1869-en érettségiztek. Abban is igaza van Karádynak, hogy „a polgári, a népiskola, a tanítóképző és a kereskedelmi elszívó hatása a klasszikus középszintű oktatás publikumában 1890-ig ténylegesen elenyészőnek tekinthető". (*Karády*, 1995, 639.) Szempontunkból vizsgálva a képzést, tehát még ezen iskolatípusok beszámításával is azt mondhatjuk, hogy a korcsoport növekvő méretéhez képest csökken a legszélesebb értelemben vett középiskolába járók, s különösen az azt elvégzők aránya. A kilencvenes években megindul azonban a létszámnövekedés. (Ha egy-két iskola hiányozna az 1917-es és 1944-es állapot alapján összeállított listáról, ez nem változtatja meg a fő összefüggéseket.)

Az 1867-ig kialakult állapotban az állami szektor az iskoláknak alig egytizedét jelentette, s még a királyi katolikus, fővárosi, valamint magánszférával együtt sem érte el a gimnáziumok számának egynegyedét. A reáliskolai szektorban azonban mindig is dominált. *(21. táblázat)*

21. táblázat. Gimnáziumok és reáliskolák 1867-ben

	Gimnázium	*Reáliskola*
Állami	14	12
Királyi katolikus	11	–
Községi	9	2
Alapítványi	1	–
Egyesült protestáns	1	–
Evangélikus	21	1
Görögkatolikus	2	–
Görögkeleti	2	–
Izraelita	–	1
Nyilvános magán	1	–
R. Katolikus	45	–
Református	29	–
Unitárius	2	–
Összesen	138	16

(MOTC, 1917, 675 és MOTC, 1944, 534 alapján összeállított, feltehetően teljes adatok)

22. táblázat. A gimnázium-alapítás 1867 és 1918 között

Település	*Tulajdonos*	*Alapítási Év*
Igló	Ág evangélikus	1867
Munkács	Állami	1868
Losoncz	Állami	1869
Nagykálló	Állami	1869
Brád	Görög keleti	1869
Trsztena	Királyi katolikus	1869
Fiume	Állami	1870
Zombor	Állami	1871
Budapest	Magyar királyi tanárképző intézeti	1872
Újvidék	Királyi katolikus	1873
Fehértemplom	Állami	1876
Zenta	Községi	1876
Nagykikinda	Állami	1877
Budapest	Nyilvános magán	1878
Budapest	Állami	1881
Budapest	Állami	1887
Nagybánya	Állami	1887
Szentes	Állami	1887
Szolnok	Állami	1887
Rákospalota	Nyilvános magán	1891
Budapest	Állami	1892
Szentgotthárd	Állami	1893
Petrozsény	Állami	1894
Szamosújvár	Állami	1894
Budapest	Állami	1895
Makó	Állami	1895
Zalaegerszeg	Állami	1895
Szekszárd	Állami	1896
Budapest	Egyesületi	1896
Dés	Állami	1897
Szeged	Állami	1897
Temesvár	Állami	1897
Fogaras	Állami	1898
Szeged	Állami	1898
Budapest	Állami	1899
Czegléd	Állami	1899
Balassagyarmat	Állami	1900
Budapest	Állami	1902
Budapest	Állami	1902
Gyula	Római katolikus	1903
Budapest	Állami	1905
Újpest	Állami	1905
Budapest	Állami	1907
Budapest	Állami	1907
Karánsebes	Állami	1907
Budapest	Római katolikus	1907
Gyergyószentmiklós	Állami	1908

22. táblázat. A gimnázium-alapítás 1867 és 1918 között (folyt.)

Torda	Állami	1908
Kisvárda	Állami	1911
Gödöllő	Római katolikus	1911
Kolozsvár	Római katolikus	1911
Mezőkövesd	Királyi katolikus	1911
Nyírbátor	Római katolikus	1911
Lipótszentmiklós	Állami	1912
Budapest	Római katolikus	1912
Jászapáti	Királyi katolikus	1912
Pécs	Római katolikus	1912
Sopron	Római katolikus	1912
Aranyosmarót	Állami	1913
Budapest	Állami	1913

(MOTC, 1917, 675. és MOTC, 1944, 534. alapján összeállított, megközelítőleg teljes adatok)

A gimnáziumi expanzió másképpen alakult. A 44 állami intézménnyel szemben a korszakban 19 római katolikus alakult, más felekezetű csak néhány. A hatvanas-nyolcvanas években átlagosan kétévente alakult egy állami intézmény, a kilencvenes években évente már másfél. Ezt követően évi egy gimnázium jött létre.

Katolikus gimnáziumból egy-egy alakult a hatvanas és a hetvenes években, kettő a századforduló után. S nem kevesebb mint 15 a részben világháborúval terhelt tízes években. Úgy tűnik a katolikus néppárt jelenléte a koalícióban az államsegély radikális növelésére s az önálló katolikus szféra bővítésére adott lehetőséget. *(23. táblázat)*

23. táblázat. A reáliskola-alapítás 1867 és 1918 között

Település	*Tulajdonos*	*Alapítási Év*
Lőcse	Állami	1869
Brassó	Görög keleti	1869
Temesvár	Állami	1870
Déva	Állami	1871
Budapest	Községi	1871
Budapest	Állami	1872
Székelyudvarhely	Állami	1872
Debreczen	Állami	1873
Arad	Állami	1874
Nagyvárad	Állami	1878
Brassó	Ág. evangélikus	1883
Brassó	Állami	1885
Budapest	Állami	1890
Eger	Állami	1890
Ungvár	Állami	1898
Fiume	Községi	1912
Szombathely	Állami	1914

(MOTC, 1917, 675 és MOTC, 1944, 534 alapján összeállított, megközelítőleg teljes adatok)

A reáliskola-rendszerben 12 állami, egyetlen evangélikus és két nagyvárosi intézmény keletkezik. A reáliskolák nagy expanziója a hetvenes években történt, amikor 8 intézmény jön létre, s mind főreáliskolák.

Az intézmények számából megállapítható, hogy az állam előbb a reáliskola-rendszer fejlesztésével – alapvetően tehát a meglévő felekezeti gimnáziumrendszer funkcionális kiegészítésével, azután pedig a felekezeti gimnáziumok mellé kiépített állami gimnáziumrendszerrel kívánta befolyását kiterjeszteni.

A diáklétszám a reáliskola-fejlesztés megtorpanása ellenére tovább nőtt. A századforduló előtt egyetlen évtized alatt a gimnáziumban érettségizettek száma 1,4-szeresre nőtt, ugyanezen idő alatt a reáliskolában érettségizetteké viszont 1,9-szeresre. Így a századfordulón a 2809 gimnáziumi érettségi mellett már 481 főreáliskolai érettségit is kiadtak. Még figyelemreméltóbb, ha a „legfiatalabb" érettségi típus – a felsőkereskedelmi iskolai érettségi – arányát is megfigyeljük. Az 1891/96-os években átlagosan 3269-en érettségiztek évente, ebből 918-an voltak felsőkereskedelmisek, 1911–14-ben 7823 érettségizőből 2536-an végeztek felsőkereskedelmiben. Azaz az érettségik 28 százalékáról több mint 32 százalékára nő ez az érettségi-típus. (Nem számít ugyan érettséginek, de itt szeretnénk megemlíteni, hogy ekkoriban kb. ezer fiú végzett évente a tanítóképzőkben is.)

Összességében tehát a kiadott középiskolai érettségik aránya a századforduló húsz esztendeje alatt 2,4-szeresére, ezen belül a kereskedelmi érettségiké 2,8-szorosára emelkedett. (*MSK*, 1901, 140., 342.; *MSÉ*, 1913, 330.)

A „művelt körök" szemében „nem teljes értékű", de a munkaerőpiacon rendkívül nagyra értékelt érettségit adó felsőkereskedelmi iskola társadalmi összetétele (minthogy a városi kistulajdonosok preferálták) eltért a középiskoláétól, s nyilván az sem véletlen, hogy a bizonyos egyetemi szakokra nem képesítő reáliskola társadalmi összetétele eltért a gimnáziumétól. A reáliskola lényegesen polgáribb, s szélesebb társadalmi csoportokból rekrutálta diákjait, mint a gimnázium. A gimnazisták 15 százaléka köztisztviselő gyermeke volt, 17 százalék más értelmiségieké, a reáliskolásokból viszont csak 10, illetve 8 százalék tartozott ebbe a csoportba. A reáliskolában magasabb volt a kereskedők, az iparosok, a magántisztviselők aránya, de még ipari és kereskedelmi munkások is voltak 7,3 százalékos arányban. (E két utóbbi kategória a gimnáziumban együttesen 2,4 százalékot tett csak ki.) A polgáriasultabb rétegek eltérő arányát közvetve az is jelzi, hogy a gimnáziumi tanulók ötöde, a reáliskolaiak kétötöde, a felsőkereskedelmisek fele izraelita. (*MSK*, 1901, 140., 342.)

Tehát mindezen iskolatípusokba-járás együttes hatásaként alakul ki a középiskolázottság gyarapodása és gyarapításáról szóló alábbi kép.

A részben az állam által generált folyamat eredménye a középiskolázottság növekedése az egymást követő generációkban. Az 1910-es népszámlálás sajnos nem tartalmaz arról adatokat, hogy az egyes középiskolázott csoportok milyen arányban szereztek különböző iskolatípusokban középiskolai végzettséget, így csak az összesített arányok diagnosztizálhatók. *(24. táblázat)*

Az adattáblából az állapítható meg, hogy amiképpen évtizedről évtizedre haladunk visszafelé az időben, úgy csökken annak a valószínűsége, hogy valaki négy, hat, illetve nyolc osztályos középiskolás végzettséget szerezzen.

Az első tanulság, ami megállapítható, hogy mind a négy, mind a nyolc osztályt végzés valószínűsége 1865 és 1895 között egyenletesen növekszik. Ha ezt az egyenletes növekedést összevetjük azzal, hogy a mért fiúközépiskolai adatok szerint leginkább stagnálásnak (Karády kifejezésével: a középiskolázás deflációjának), vagy (1885 és 1895 között) a korábbinál mindenképpen gyorsabb emelkedésnek kellene lennie, érdekes összefüggésre juthatunk. A 10–19 évesek beiskolázásának pontosan azok az elemei biztosították az egyenletes növekedést, amelyeket a gimnáziumi elit minőségi romlásként élt meg: azaz az új iskolatípusokban szerzett népszámlálási értelemben négy-nyolcévesnek számító középiskolai végzettség, a polgárik tömegesedése, valamint a lányok középfokú – de nem klasszikus középiskolai, hiszen arra csak a kilencvenes évek végétől van mód – tanulmányai. (1877-ben még csak 50 fiúpolgári van, 1887-ben már 76, 1897-ben 109.) (*MSK*, 31. köt., 109.)

24. táblázat. A négy, hat, nyolc középiskolai osztályt végzettek a 19. század egyes generációiban

Életkor 1910-ben	*90–99*	*80–89*	*70–79*	*60–69*	*50–59*	*40–49*	*30–39*	*20–29*	*Ismeretlen*
Az iskolakezdés középértéke	1825 körül	1835 körül	1845 körül	1855 körül	1865 körül	1875 körül	1885 körül	1895 körül	
Korcsoport össznépesség (abszolút számban)	7742	86394	430913	974182	1563135	1888576	2203344	2850537	1024
Nyolc osztályt végzettek %	1,06	1,39	1,14	1,45	1,69	2,16	2,73	3,13	3,22
Hat osztályt végzettek %	0,3	0,41	0,38	0,38	0,51	0,65	0,75	0,78	0,39
Négy osztályt végzettek %	0,48	0,95	1,00	1,15	1,59	2,17	2,92	3,26	1,37
Négy-hat-nyolc osztályt végzettek összesen	1,83	2,76	2,53	2,98	3,79	4,98	6,4	7,16	4,98
„Nyolcasok” és „négyesek+hatosok” aránya	1,36	1,02	0,82	0,94	0,8	0,76	0,74	0,77	1,83

(MSK, 61. köt. 546.)

Nem kétséges, hogy a rohamosan modernizálódó országban egyre több tanult embernek jutott munka – nem abban az értelemben, ahogy a művelt elit „értelmiségi munkahely” fogalma sugallta volna, hanem éppen azért, mert a nagyipar, illetve a tercier ágazatok aránya növekedett, s ezekben az ágazatokban az eredetileg „nem értelmiséginek számító” pozíciókban is mindinkább értelme volt a négy- és nyolcosztályos középiskolai végzettségnek.

Ha távolabbra megyünk az időben, az egész népességhez viszonyított számok pontosan meg nem mondható mértékben torzítanak, hiszen a 60–69 éves nemzedék már sokkal kisebb abszolút számú, mint az előtte járó, s nyilvánvaló, hogy az iskolázottabb embereknek sokkal nagyobb esélye van megérni ezt – és az ennél idősebb – kort, mint az iskolázatlanok átlagának. (Ha tehát a táblából úgy látjuk, hogy az 1855 körül tízéves nemzedékből élete folyamán 1,45 százalék érettségizett, az azt jelenti, ennél valójában csak kisebb lehet az arány.)

A mortalitási együttható ugyanakkor nem, illetve alig torzít, ha azt vizsgáljuk, hogy nemzedékről-nemzedékre mennyi a négy és nyolc középiskolát végzettek egymáshoz viszonyított aránya. (A négy középiskolát végzettek ugyanis nem sokkal korábban halnak meg, mint az érettségizettek, már amennyire ez a sajnos nem iskolázottság csak foglalkozás-specifikus adatokból becsülhető – *BSÉ*, 1926, 155.) A 19. század első évtizedeiben iskolába lépőknél a nyolc osztályt végzettek száma lényegesen felülmúlta a négy/hat osztályt végzettekét, tehát a hányados 1 és 2 között volt, a század közepén iskolába lépő nemzedéknél ez a hányados eléri az 1-et, a század végéig pedig 0,77-re süllyed. Ez azt jelenti, hogy a régi társadalomban az érettségizettek és a teljesen iskolázatlanok közötti sávban alig lehetett valakit találni, a későbbi időszakban azonban egyre szélesedik az iskolázottsági értelemben vett „középréteg”. Az a „minőségromlás”, az a tanulmányi „csonkaság”, hogy az évtizedek folyamán mind többen elkezdtek valamiféle középiskolát, de nem végezték el a „komplett” nyolcosztályos középiskolát, egy iskolázottsági középréteg kialakulásához vezetett – s így a polgárosodást segítette elő. Ugyanebben az irányban hat a nők iskoláztatása: érettségit adó női középiskolák csak a századfordulón bukkannak majd fel, de a leányiskolák már a négy, illetve hat középiskolával nem ritkán egyenértékűek.

Az egyes tényezők persze különböző mértékben befolyásolják a folyamatot. Legjobban torzít nyilván a mortalitás, ezért a hetven feletti korosztályt érdemes egyszerűen összevonni. (Bizonyos adatok egyébként eleve csak így állnak rendelkezésre…)

Azután radikálisan kettéválasztandó a két nem iskolázottsága. *(25. táblázat)*

25. táblázat. Az iskolázottság nemek és korcsoportok szerint 1910-ben, %-ban

Férfiak	*70 feletti*	*60–69 éves*	*50–59 éves*	*40–49 éves*	*30–39 éves*	*20–29 éves*
Iskolakezdés		1855	1865	1875	1885	1895
4 közép	1,20	1,30	1,70	2,30	2,50	2,50
6 közép	0,60	0,60	0,70	0,70	0,80	0,70
8 közép	2,30	2,70	3,00	3,80	4,70	5,20
4-es+6-os+8-as	4,10	4,60	5,40	6,80	8,00	8,40
8-asok és 4+6 -osok aránya	1,27	1,42	1,25	1,26	1,42	1,62
Nők	*70 feletti*	*60–69 éves*	*50–59 éves*	*40–49 éves*	*30–39 éves*	*20–29 éves*
Iskolakezdés	–	1855	1865	1875	1885	1895
4 közép	0,80	0,90	1,50	2,10	3,20	4,00
6 közép	0,20	0,30	0,30	0,50	0,80	0,80
8 közép	0,20	0,20	0,40	0,60	0,80	1,20
4-es+6-os+8-as	1,20	1,40	2,20	3,20	4,80	6,00
8-asok és 4+6 -osok aránya	0,20	2,50	1,75	1,83	2,00	1,66

(MSK, 61 köt., 546)

Jól megfigyelhető, hogy a nők körében a növekedési ütem sokkal gyorsabb. Ezért a legrégebbi megfigyelt generációban az igazi elitet nézve tízszer iskolázottabbak a férfiak, a nyolcvanas években a középiskolás nemzedéknél ez az arány már csak hatszoros. (Női középiskolák akkor még nincsenek. Ez azonban nem azt jelenti, hogy csak a tanítónői végzettségűek jelentik a nyolc középiskolát végzettként számon tartott kört, mert a népszámlálás filozófiája szerint a maga korában hatosztályos „teljes" leányiskolai végzettséget nyolcosztályosként kellett feltüntetni… A lánypolgárik száma pedig gyorsabban nő a fiúkénál: a 36–81–168–275 számsor jelzi ezt évtizedenként.)

A hetvenes évektől kezdve a férfiaknál fokozatosan nő az iskolázottsági középréteg aránya, s ezen belül a növekedés a négy középiskolás végzettségre esik. A nőknél ezzel szemben ez az aránynövekedés csak a kilencvenes évekig tart, hiszen azután beindulnak a női középiskolák. A hatosztályos végzettségűek arányának fokozatos növekedése bizonyítja, hogy a lányok iskolázásában nem annyira „a minősítő erő", mint a munkaerőpiac/társadalmi presztízs fokozatossága volt meghatározó.

A következő moduláló tényező az új iskolatípusok belépése: a gimnázium, mely egykor a középiskoláztatás egyetlen útja volt, 1910-ben már csak a negyedikesek 48 százalékát bocsátotta ki (6970 fiú). A közigazgatási szempontból 1883 óta teljes értékű (bár több egyetem felé képesítést nem nyújtó) reáliskolába járók közül 1602-en voltak ekkor negyedikesek, a negyedikes középiskolás fiúk közel 10 százalékát jelentve. A többi – nem kevesebb, mint 42 százalék – polgáris volt. Ez tíz évvel korábban még csak 35 százalék körül volt, korábban pedig még kevesebb.

Hasonlóképpen a hat-nyolcosztályos középiskolai végzettségbe a fiatalabb nemzedéknél már erősen belejátszik a felsőkereskedelmi és a tanítóképző népessége, mely a megfelelő korú fiú-középiskolásoknak már 26,9, illetve 12,6 százalékát tette ki. (1867-ben a tanítóképzőkbe járók aránya ennek felénél sem állt, a kereskedelmi először 1880-ban re-

gisztrálható, középiskolához viszonyított diákaránya kevesebb mint egytizede az 1910-es értéknek.)

Az 1910-es népszámlálás korcsoportos adatainak érvényét korlátozza, hogy az egyes korcsoportok iskolázottsága nemcsak az egyes magyarországi korcsoportok magyarországi iskolavégzési esélyeit tükrözi, hanem a szám tartalmazza, hogy az adott korcsoporthoz tartozó, ide vándorolt iskolázott külföldi szakembereket, s azokat a hazai születésűeket is, akik valamiért külföldön végeztek középiskolát – vagy olyan szakképző intézményt, melyet a népszámlálás középiskolának minősített. Az iskolázott központ, Budapest férfinépességnek 1869-ben még közel 20, 1880-ban közel 15, 1890-ben közel 10, 1900-ban 7, 6 – s még 1910-ben is 5, 9 százaléka külföldi születésű volt. (*BSK*, 53.*köt.*, 16.) A külföldi születésűek egy része a népszámlálások idején is külföldi honos volt, meg lehetősen magas arányt téve ki a társadalom legiskolázottabb csoportjaiban: az 1900-as népszámlálás, például az ipari tisztviselők 9, a bányászati tisztviselők 14 százalékát találta nem-magyar honosnak.

Az a tény, hogy a magyarországi népesség iskolázottsági statisztikája magában foglalja azok eredményeit is, akik külföldi születésűként (vagy magyarországi peregrinusként) külföldi iskolákban szerezték iskolai végzettségüket, megítélésem szerint nem csökkenti, hanem növeli az iskolázottsági statisztika oktatástörténeti használhatóságát. Egy modern és modernizáló kormányzat ugyanis nemcsak azzal „oktatáspolitizál", hogy iskolákat csinál és működtet, hanem azzal is, hogy olyan viszonyokat teremt, melyek arra biztatják a polgárokat, hogy a magyar gazdaságba visszaforgó szakértelmüket külföldi intézményekben szerezzék meg. Továbbá azzal is, hogy arra biztatja a gyárosokat, hogy külföldi szakemberek „importjával" a külföldi oktatási intézmények munkáját kamatoztassák a magyar gazdaságban, magasan iskolázott külföldiek honosításával „javítsák" a magyar társadalom összetételét. („Brain drain" zajlik, csakhogy a szokásossal ellenkező irányban: Magyarország „szívja el" a német-cseh-osztrák „agyakat"...)

Az állam szerepe a középiskola illetve a középfokú iskolázás megváltozásában, hogy nagyságrendileg megnövelte mind a klasszikus, mind a nem klasszikus középiskolában végzők számát.

A középfokú iskolázottság mértéke természetesen regionálisan igen eltérő. Az elmaradott területek nem is annyira a nyolc középiskolát végzettek számában mutatnak elmaradást, hiszen – legalábbis falun, kisvárosban – a nyolc középiskolát végzettek adatai a tanítók s papok jelenléte által dominált. A kispolgárságra jellemző négy középiskolai, illetve legalább négy középiskolai végzettség a jó mutató. (Ezt megintcsak bővebb kifejtés nélkül lásd a mellékelt térképeken.)

Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy a középiskoláztatás expanziója hogyan érintette a magyarországi társadalom különböző csoportjait.

Az állam szerepe a felekezeti csoportok középiskolázásában

A felekezeti egyenlőtlenségeket a történetírás ezidáig elsősorban az iskolai piac-paradigmán belül értékelte. (*Karády*, 1994*,* 1995*,* 1997*,* 2000*,* 2002) Karády adatai, s hasonló adatok bázisán teszünk kísérletet arra, hogy a felekezeti egyenlőtlenségek változását, mint az állami beavatkozás szindrómáját értékeljük.

A felekezeti „túliskolázás" jelen disszertáció szempontjából azt jelzi, hogy az állam elmozdította azokat az akadályokat, melyek az iskolafenntartás tradicionális szerkezetéből, a fenntartók történetileg adott attitűdjéből, illetve a felekezeti csoportok kölcsönös elzárkózásából adódtak.

A gimnazisták felekezeti összetételét befolyásoló állami lépések

A középiskolába járásban megmutatkozó felekezeti egyenlőtlenségek külön-külön bőséges elemzést igényelnének. E kérdéskört Karády Viktor rendkívül alapos és kiterjedt

elemzésekkel dokumentálta. (*Karády*, 1994, 1995, 1997, 2000, 2002) Karády fő témája a mennyiségi és minőségi túliskolázás, leginkább annak a problémának a körüljárása, hogy az izraeliták lakossági arányuknál nagyobb arányban vettek részt a középiskolázásban és a felsőoktatásban, s jobban is tanultak. Kisebb mértékű túliskolázás jellemző az evangélikusokra, s a kis létszámú unitáriusságra. A mennyiségi túliskolázás természetesen összefügg a zsidóság (és evangélikusság) társadalmi szerkezetével, de akkor is marad, különösen a 20. század első harmadára nézvést túliskolázás, ha a zsidó szülők az átlagnál előnyösebb urbanizációs szintjét, illetve foglalkozási-vagyoni helyzetét számításainkba bekalkuláljuk. (vö. *Karády*, 2000, 223. *s köv*) A túliskolázás és az, hogy egy-egy zsidó csoport ortodox-e vagy neológ, vallásos vagy (különféle jegyekből következtethetően) szekularizált, szeparálódott vagy asszimilált, német vagy magyar anyanyelvű, évszázadok óta Magyarországon élő vagy frissen érkezett bevándorló, okként és okozatként is összefügg. A vallási intellektualizmus magasabb szintje általában támogatja és csak bizonyos esetekben akadályozza a modern iskolai tudást, illetve a tanulást.

A minőségi túliskoláztatás több alapvető kérdésre is választ ad: jobb az izraelita tanulók tanulmányi eredménye – pontosabban kevesebb a bukás – az alapfokon is, ha tehát a jó tanulók középiskolába kerülését tartjuk „spontán" folyamatnak, természetes módon várható a magas zsidó arányszám a középiskolában is. A középiskolában szignifikánsan jobb a zsidók eredménye magyarban, latinban, németben, azaz a nemzeti identitás bizonyítékául szolgáló, a középosztály szimbolikus műveltségét biztosító és a nemzetközi életben gyakorlatilag leginkább hasznosítható tárgyakban. A nagy felekezetek közül egyedül az izraelita nem tart fenn saját középiskola-hálózatot. (S talán nem érdektelen, hogy a két világháború között létrejövő izraelita iskolák is csak a zsidóság alsóbb csoportjait vonzzák.) Míg a túliskolázás egyéb kérdéseiben az evangélikusok története párhuzamos, itt ellentétes az izraelitákéval, hiszen nemcsak az evangélikus hívők létszáma felülreprezentált a diákok között, de az evangélikus egyházi intézmények száma, illetve diáklétszámuk, pedagóguslétszámuk is meghaladja az evangélikusság – 1910-ben például mindössze hét százalékos – országos arányát.

Karády döntően az izraelita és evangélikus népesség sajátosságaira koncentrál – a domináns felekezetek, mármint a katolikus és református közötti különbségek így minimálisnak tűnnek. Karády fenti megállapításait osztva, a felekezeti túliskolázottságot csak néhány egyszerű számmal érzékeltethetjük. (Itt szeretném megköszönni Karády személyes segítségét, amit az e fejezet mögött álló kutatások során az elmúlt öt évben nyújtott.)

Az első táblázat azt mutatja, hogy a középiskolai diákok körében az egyes felekezetek hány százalékot tesznek ki. E táblázat azt mutatja, hogy a felekezetek hagyományos erősorrendjével ellentétben a római katolikusok után a második legerősebb csoport, a leendő iskolázott középosztálynak egyötödét kitevő izraelita népesség. A tradicionális erősorrendet még sokkal inkább tükröző 1869-70-es tanévben az izraeliták aránya még csak 10,9 százalék volt. (*Karády*, 1997, 151.) *(26. táblázat)*

26. táblázat. A gimnáziumok és reáliskolák tanulóinak felekezeti összetétele (%)

	Római katolikus	*Görög katolikus*	*Görög-keleti*	*Evangélikus*	*Református*	*Unitárius*	*Izraelita*
1881–1885	44,70	4,42	4,96	10,95	13,90	0,81	20,26
1886–1890	45,41	4,19	5,23	11,03	13,61	0,72	19,81
1891–1895	44,18	4,57	5,30	10,35	14,05	0,73	20,82
1896–1900	43,34	4,32	5,13	9,97	14,26	0,79	22,2
1901–1905	43,27	4,27	4,96	9,57	14,31	0,76	22,86
1906–1910	43,37	4,45	5,38	9,33	14,24	0,79	22,43
1911–1915	44,73	4,34	5,08	9,00	14,17	0,75	21,89
1916–1918	45,46	3,88	4,26	8,69	13,91	0,60	23,16

(MSÉ, 1894, 303.; MSÉ, 1906, 383.; MSÉ, 1911, 385.; MSÉ, 1913, 276.; MSÉ, 1914, 276.; Magyarország Közoktatásügye az 1915–1918.években, 39.)

A következő táblázat viszont azt mutatja, hogy a korcsoporthoz viszonyított arányban melyik felekezet milyen mértékig felülreprezentált a középiskolai diákság körében. *(27. táblázat)*

27. táblázat. Az egyes felekezetek felülreprezentációjának mértéke a gimnáziumi és reáliskolai tanulók sorában a századvégen

	Római katolikus	*Görög katolikus*	*Görög-keleti*	*Evangélikus*	*Református*	*Unitárius*	*Izraelita*
1891–1895	0,9	0,4	0,4	1,3	1	1,9	4,2
1896–1900	0,9	0,4	0,4	1,3	1	2,0	4,5
1906–1910	0,9	0,4	0,4	1,3	1	2,0	4,5

(MSÉ, 1906, 19., 383.; MSÉ, 1911, 21., 385. alapján végzett saját számítások)

A felülreprezentáció, a túliskolázás tehát nemcsak hogy kimutatható az izraelita, unitárius és evangélikus népességnél, de ennek mértéke – a kilencvenes években még a két utolsó öt év átlaga között is – az izraeliták és unitáriusok között tovább nőtt. Némileg az egyéb iskolatípusok adatai is érintik a felülreprezentáció mértékét. A századfordulón az 5269 felsőkereskedelmis fele izraelita. (*MSÉ*, 1901, 141.), a tanítóképzés viszont – hétezres nagyságrendben – leginkább a leendő népiskolai piachoz alkalmazkodik.

Mint a magyarországi középiskolázás központját, külön érdemes vizsgálnunk Budapestet. Ráadásul itt módunk van a Trianon előtti és utáni adatok összevetésére is. Az alábbi számok – Karády adataival egyezően – azt mutatják, hogy az egyes felekezetekhez tartozó tanulók nem a felekezetek arányában, hanem felül-, illetve alulreprezentáltan vesznek részt a középiskolában. Az izraeliták felülreprezentációja az 1880-as csúcs után csökkenni kezd, de igazi hanyatlás – előbb az antiszemita közhangulat, majd a zsidótörvény következtében – csak az 1930-as és 1941-es időpontban figyelhető meg. Az evangélikus népesség végig felülreprezentált, Trianon után át is veszi a vezető szerepet. A nagyarányú református bevándorlás kezdetétől, 1880-tól a reformátusok és a katolikusok alulreprezentációja között nincsen különbség. Ez a számszerű hasonlóság azonban jelentős különbséget takar: azt ugyanis, hogy a reformátusok elsöprő többségükben magyar anyanyelvűek, a katolikus közösség viszont megoszlik a nyilvánvalóan iskolázatlanabb szlovák, a magyar és az iskolázottabb német al-aggregáció között. *(28. táblázat)*

28. táblázat. Az egyes felekezetek reprezentációja a budapesti gimnáziumi tanulók körében

	1872	*1880*	*1890*	*1900*	*1910*	*1920*	*1930*	*1941*
Római katolikus	0,798	0,694	0,731	0,69	0,734	0,784	0,879	0,965
Evangélikus	1,439	1,202	1,368	1,353	1,312	1,373	1,457	1,331
Reformátusok	1,155	0,883	0,806	0,721	0,711	0,763	0,946	0,919
Izraelita	1,486	1,934	1,732	1,296	1,655	1,523	1,285	1,162

(BSK, 53. k., 143. és BSÉ, 1931-es, 1942-es statisztikai évkönyvből végzett saját számítások – az 1872-es adat becsült.)

A felekezeti felülreprezentációs jelzések azt mutatják, hogy az izraeliták felülreprezentációja a két háború között csökkenésnek indul.

Karády Viktor elvégezte azt az igen komplikált számítást is, hogy mit láthatunk, ha számadatainkat a szülők eltérő társadalmi helyzetéből valószínűsíthető eltérő középiskolázási valószínűséggel kompenzáljuk. Ez a számított valószínűség – az izraelita felekezethez tartozók társadalmi tagozódása miatt – módosítja kissé az izraelita felülreprezentációt, de így is: mind 1900-ban, mind 1910-ben 1,43-szoros marad. (*Karády*, 1997, 158.) A Horthy-korszak Budapestjén azonban ez alulreprezentációvá alakul: az 1930/31-es tanévben 0,98-as, az 1935/36-osban 0,97-es és a későbbiekben is csökkenő reprezentációvá.

Az 1910-es országos 1,25-ös felülreprezentáció 1920-ra 1,27-re alakul – részben az első világháború éveiben még tovább növekvő izraelita részvétel, részben annak köszönhetően, hogy Trianon következtében a felülreprezentáción belül is felülreprezentációt jelentő nagy neológ aggregátumok – Budapest, Szeged – részaránya megnőtt. Ehhez az állapothoz képest tehát az 1930-as 1,18-as felülreprezentáció lényeges visszaesést jelent.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a liberális korszakban az izraeliták jelentősen növelhették arányukat a középiskolázásban, ez a trend azonban 1919 után megfordult. Az izraelita szülők iskolázási ambícióit több dolog is visszavethette.

Először is az iskolák életében – fenntartótól gyakorlatilag független módon – az állami tanügyirányítás nyomására növekedett az izraelita tanulóság számára kellemetlen jelenségek jelentősége: nőtt a testnevelésórák és a testnevelés-oktatók befolyása – az egyetlen olyan tárgyé, melyben a zsidókat – Karády adatai szerint – viszonylag rossz jegyekkel értékelték. Nőtt a tanórai és tanórán kívüli nacionalizmus, militarizmus, bajtársi egyesületek stb. befolyása.

Nőtt – már amennyire ez tanügy-irányítási iratokból, orális forrásokból rekonstruálható – a zsidó tanulókkal szemben diszkriminatív tanárok és iskolalátogatók befolyása, s ezen attitűdök jegyrontó hatása.

A „numerus clausus" eredményeképpen a főiskolára, egyetemre jutás lehetőségei a zsidó családok számára nagyon erősen lecsökkentek, épp ezért sokuk számára ésszerűbb volt gyermeküket a nem egyetem felé vezető, de a gazdasági életben jobban kamatoztatható felsőkereskedelmi iskolába irányítani. (vö. *Karády*, 2000, 223. *s köv*)

Ezek az állami lépésekből következő tényezők nyilván csökkentették a zsidók relatív iskolázási ambícióit.

A felekezeti gimnáziumok tovább folytatták azt az intézménypolitikát, melynek következtében tovább csökkent a zsidók aránya: a katolikus szerzetesiskolákban az 1925–1937-es időszakban 6,1-ról 3,9 százalékra, a reformátusokba 9,3 százalékról 7,0-ra, az evangélikusban 18,7-ról 14,6-ra. Nem ismerjük a kiszorítás pontos módját: a „szellemiségen" kívül talán a zsidókat sújtó extra tandíj jöhet itt szóba. (*Karády*, 2000, 180.) Természetesen ez a trend nem lehetett független az állami politikától, hiszen az egyházi iskolák kontrollja ebben az időszakban emelkedett.

Teljesen új tendenciaként jelentkezik, hogy az állam immár nem akadályozza, hogy a királyi katolikus iskolák is megkezdjék az izraeliták kiszorítását (9,6, illetve 5,1 százalék), illetve, hogy az 1908–1915-ös időszakban 34,2, illetve 31,2 százalékos izraelita tanulótömeggel rendelkező állami és városi szektorban is lecsökkenhetett az izraeliták aránya, mégpedig az 1925–1931-es időszakban 23,3, az 1931–1937-es időszakban pedig 18,5 százalékra.

Összességében tehát az állam oktatási expanziója a dualizmus korában növelte, a későbbiekben csökkentette az izraelita középosztály és alsó rétegek középiskolázási esélyeit.

Az állam szerepe az egyes felekezeti aggregátumok alsó-középfokú iskolázottsághoz juttatásában

Az állami beavatkozás eredményeit igen jól mutatja az 1910-es népszámlálás „írni-olvasni tudó" kategória után következő iskolázottsági kategóriája, a „négy középiskolát végzett". Ebben a csoportban ugyanis a négy polgárit végzetteket, tehát a legszélesebb értelemben vett alsó középrétegeket is megtaláljuk, így jelentőségük sokkal nagyobb, mint a valóban csak a középiskolát (és a kereskedelmit, tanítóképzőt) mérő nyolc középiskolai végzettség kategóriájának. Sajnos 1910 előtt a magyar népszámlálások nem érdeklődtek a népesség – alfabetizmust meghaladó – iskolázottsága felől. Mégis, az adatok az 1910-es helyzet állóképszerű áttekintésénél jóval többre használhatók. Ha ugyanis azt feltételezzük, hogy a magyar állampolgárok felekezetüktől, nemzetiségüktől függetlenül, leginkább körülbelül tíz éves korukban kerültek iskolaválasz-

tás elé, akkor az 1910-es adatok alapján az 1865, az 1875, az 1885 és az 1895 év körüli iskolaválasztáskor mutatkozó egyenlőtlenségeket is nyomon tudjuk követni. E számítás még akkor is tanulságos, ha bizonyosan tudjuk, hogy az adatok, ahogy időben visszafelé haladunk, egyre magasabbnak mutatják egy-egy nemzedék iskoláztatási esélyeit, mint az valójában volt. Ennek oka igen egyszerű: a nem iskolázottak alacsonyabb életkort értek meg, mint a négy középiskolát végzett középrétegbeliek. Ez a torzító hatás az utolsó három adat szempontjából még elhanyagolható, a hatvan évesnél idősebbek esetében viszont olyan jelentős, hogy bármilyen vonzó is lenne a statisztika korabeli hiányosságait így kiküszöbölni, a további számításoknál figyelmen kívül kell hagynunk azokat, akik a 48-as forradalom táján választottak középiskolát. Az időbeli távolság és a magas életkor tehát torzítja az abszolút értéket, de nem torzítja a relatívat. Azaz, ha nem is igaz, hogy az 1895 körül iskolába lépő nemzedék 1,8-szor nagyobb valószínűséggel végez középiskolát, mint az 1855 körüli, de mivel ez a szorzószám a unitáriusoknál 1,7, az izraelitáknál pedig 2,3, nyugodtan elmondhatjuk: az két erősen iskolázott aggregátum között az a különbség, hogy míg az unitárius tizenévesek már a forradalom után is sokkal iskolázottabbak voltak, mint kortársaik, fiaik nemzedéke pedig veszített előnyéből, addig az izraeliták akkor még kevésbé voltak iskolázottak, mint az átlag. Tehát az 1895-ös beiskolázási időpontban nemcsak, hogy az élen vannak, de a leggyorsabb növekedési ütemet mutatják. Továbbá az is igaz, hogy a zsidó közösség iskolázott részének átlagéletkora sokkal alacsonyabb, mint bármely más közösség iskolázottjainak életkora. *(29. táblázat).*

29. táblázat. A minimum négy középiskolai osztályt végzett férfiak aránya az egyes felekezeti csoportokban a középiskolába lépés számított időpontja szerint (ezrelékekben)

Életkor, 1910 -ben	*60–69 éves*	*50–59 éves*	*40–49 éves*	*30–39 éves*	*20–29 éves*
Belépés	1855	1865	1875	1885	1895
Római katolikus	46	54	66	76	79
Görög katolikus	18	18	20	27	28
Református	45	51	58	68	74
Evangélikus	64	68	80	94	103
Görögkeleti	15	14	18	24	27
Unitárius	92	93	96	103	126
Izraelita	176	249	311	358	407
Egyéb	33	41	48	99	153
Összesen	46	54	68	80	84

(MSÉ, 64.k., 182.)

Ez a táblázat a legalább négy középiskolai évet végzett férfinépességet mutatja. Kitűnik, hogy a nagy nekilendülés időszaka a kiegyezés utáni évek, vagyis az 1875 körül középiskolába lépő nemzedék 1,26-szor nagyobb arányt tesz ki korcsoportjában, mint az előző. A későbbiekben e növekedés lassul, az 1885–1895-ös időszakra 1,05-szoros növekedés lesz csupán. (Karády iskolai adatok alapján ezt hívja a középiskolázás nagy deflációjának). A felekezeti viselkedés azonban ezt nem másolja. Az izraeliták első nagy nekilendülése (1,4-szeres növekedés!) egy évtizeddel megelőzi az országos átlagot, s éppen az országos növekedés nullához való közeledésének időszakában következik be a második nekilendülés 1,13-szoros növekedéssel. Az első nekilendülés még a gettóból való kilépésé, a második már annak a jele, hogy a kispolgárság legalább négy polgáris végzettséghez juttatja fiait.

A két nagy létszámú iskolázott aggregátum – a katolikus és református – szempontjából pedig az a figyelemreméltó, hogy a katolikusok megőrzik kis mértékű előnyüket a reformátusokkal szemben. Ez valószínűleg a nagyszámú budapesti polgári iskola beindulásának tudható be.

A korcsoportos vizsgálat képes országos idősort kimutatni, regionálisat sajnos nem. Hiszen az alsó-középiskolát elvégzett embereknek már nagyságrendileg nagyobb a területi mobilitása, mint az azt nem végzetteknek, így az, hogy valamely területen a 40–49 éves középiskolázottak hogyan oszlanak meg az egyes felekezeti aggregátumok között, semmiféle információt nem ad arról, hogy 30 évvel korábban ők valójában hol léptek be a középiskolába.

A területiség ugyanakkor jól használható az induló feltételek különbözőségének összehasonlítására. A példa kedvéért a legkisebb megye adatain végzünk elemzési kísérletet. Először is kiszámoltuk, hogy egy-egy felekezeti korcsoportban hány százalékot tesznek ki az írni-olvasni tudók, majd megvizsgáltuk az apák és fiúk arányát. *(30. táblázat)*

30. táblázat. A középfokú iskolázottságra ható tényezők Ugocsában

		Római katolikus	*Görög katolikus*	*Református*	*Izraelita*	*Összesen*
A	Alfabetizmus a 45 –49 éves férfiak körében, %	64,900000	22,3000000	72,500000	66,700000	40,600000
B	A középiskolások rekrutációs bázisa: az írni olvasni tudó 15–19 évesek aránya alapján, %	79,600000	44,1000000	86,700000	84,800000	59,100000
C	A legalább négy középiskolát végzettek a 15 –19 éves fiúk körében %	7,500000	1,2000000	5,900000	6,500000	3,200000
D	A legalább középiskolát végzettek a 45 –49 éves férfiak körében, %	11,000000	1,3000000	6,400000	4,600000	3,600000
C/D	Az aggregátum középosztályi jellegével súlyozott valószínűség	0,685000	0,915000	0,914000	1,417000	0,886000
C/B	A konkrét alfabéta rekrutációs bázishoz képest középiskolát végzett	0,094221	0,027211	0,068051	0,076651	0,054146
E/A	Az aggregátum írni -olvasni tudásához súlyozott valószínűség	0,115562	0,053812	0,081379	0,097451	0,078818

(KSH, Kézirattár)

A görög katolikusok középiskolába kerüléséhez látni kell, hogy noha az alfabetizáció a legnagyobb robbanást a görög katolikusoknál hozta, s a görög katolikus fiúk nemzedékében már minden második megtanulja a betűvetést, mindazonáltal még ebben a nemzedékben sem jutnak el addig, ahol bármely másik csoport 30 esztendővel idősebb nemzedéke áll. A reformátusok, a zsidók és a római katolikusok (ebben a sorrendben) együttesen a megye lakosságának több mint kétötödét teszik ki, evangélikusok olyan kevesen élnek itt, hogy ezt elhanyagolhatjuk. Az apák nemzedékében a reformátusok között még lényegesen több az írni-olvasni tudó, mint a zsidóságban – a fiúk nemzedékére viszont a zsidóság leküzdötte hátrányát. A katolikusok viszont alig csökkentették hátrányukat a református népességgel szemben.

A középrétegek vonatkozásában a helyzet ettől gyökeresen eltér. A legerősebben iskolázott a megyében kisebb lélekszámú katolikusság, őket szintén teljesen szokatlanul a reformátusok követik, s a három (magyar-német etnikumú) felekezet közül utolsó helyen végeznek a zsidók. Regionálisan az országos erősorrend helyett a társadalmi pozíciók a meghatározók, nevezetesen az, hogy az elmaradott megyében inkább az államapparátus tartja el az iskolázott embereket, akik között így többségbe kerülnek a keresztények. Az

viszont már egybeesik az országos tapasztalatainkkal, hogy az izraeliták képesek leggyorsabban javítani a helyzetet egyik generációról a másikra.

E gyors növekedés vélhető magyarázata pedig az, hogy a megyében egyetlen gimnázium vagy más érettségit adó régi intézmény sem működik, van viszont – 1910-ben – 9 polgári iskola. (*Révai NL*, 18.*k.*, 592.)

Az állam szerepe az egyes felekezeti aggregátumok felső-középfokú végzettséghez juttatásában

Az érettségizésről is informál ez a visszatekintéses módszer: okoskodásunk lényege, hogy az 1910-ben 20–29 éves korosztály legnagyobb része 1903 körül (egész pontosan 1899 és 1908 között) fejezte be középiskolai tanulmányait. (A 30–39 éves generáció 1893 körül tette ezt és így tovább.) E kvázi-diakronitás segítségével megragadhatjuk például a két nagy felekezet iskolázási egyenlőtlenségi viszonyainak alakulását is. Ez, óriási tömegű népesség lévén, hasonlóképpen érdekes lehet, mint a Karády könyvében bőségesen jellemzett alapvető egyenlőtlenség – tudniillik egyfelől az izraelita-evangélikus kisebbség, másfelől a katolikus-református többségi népesség közötti különbség. (*Karády*, 2000, 169.)

Számításaink szerint az 1863 körüli állapotban a reformátusság egy kissé még iskolázottabb, mint a katolikusság. Az 1863–73-as időszakban azonban a katolikusok aránya enyhén növekedni kezdett, míg a reformátusok iskolázottsága szinten maradt (ez egy igen ritka jelenség!). Így a katolikusok lényegében ekkorra behozták hátrányukat. 1873 és 1883 között a katolikusok körében gyors a növekedés, a reformátusoknál viszont épp akkor indul be a katolikusok előző évtizedre jellemző lassú növekedése.

Az 1883–1893-as évtizedben a katolikusok és a reformátusok egymással azonos ütemben növelik iskolázottságukat. Ez azt jelenti, hogy a növekedés üteme a katolikusoknál a saját csoport előző évtizedbeli növekedéséhez képest változatlan, a reformátusoknál pedig fokozódik. A következő (s utolsóként vizsgált) évtizedben viszont a reformátusok őrzik a növekedés meredekségét, s a katolikusok görbéje laposodik el. Ennek következtében tehát a két görbe összeért. *(31. táblázat)*

31. táblázat. Az egyes felekezetekhez tartozó érettségizettek az érettségi időpontja szerint (ezrelékben)

	60–69 éves	*50–59 éves*	*40–49 éves*	*30–39 éves*	*20–29 éves*
Érettségi	*1863*	*1873*	*1883*	*1893*	*1903*
Római katolikus	28	31	38	45	48
Görög katolikus	12	10	18	19	20
Református	30	30	34	41	47
Evangélikus	40	42	48	60	68
Görögkeleti	8	7	10	14	16
Unitárius	70	64	64	72	89
Izraelita	74	107	144	188	245
Egyéb	20	24	35	73	107
Összes	27	30	38	47	52

(MSÉ, 64.k, 182.)

Ilyen értelemben tehát a reformátusság egy évtizednyi fáziskéséssel követi a katolikusságot. Az iskolázottság fellendülésének kezdeti szakaszában tehát a katolikusok elhagyták a reformátusokat. Ennek legvalószínűbb oka, hogy korábban a felekezetek közötti iskolázottsági versengés legfontosabb célja az volt, hogy kellő számú tanítóval és pappal lássa el a közösségeket. A modern gazdasághoz tartozó újabb iskolázottsági igények szempontjából viszont a fejlettebb területeken élő katolikusok előnye megmutatkozott. Az Ausztriából bevándorlók is e számot követik. Az időszak végére azonban, a modern szektorokat is hasonló számú érettségizettel látván el, a reformátusok behozták relatív hátrányukat. E számok persze még a foglalkozássorok elemzésével ellenőrzendők.

Bizonyos kockázatot vállalva módunkban van meghosszabbítani a görbéket. Ez a meghosszabbítás úgy történik, hogy feltételezve, hogy a 15–19 éves korcsoport ötöde van abban a korban, hogy érdemben vizsgálható legyen, az 1910-ben 15–19 éves korosztályra jellemző nyolc osztály végzettséget igazoló adatokat megszorozzuk öttel, és feltesszük a kérdést, ezek elvégezték-e a nyolcadik osztályt. (E meghosszabbításnál persze azzal a feltételezéssel kell élnünk, hogy a felekezetiség nem befolyásolta az évvesztést, ami nem teljesen igaz.) E meghosszabbítás esetén tehát azt mondhatjuk, hogy 1903 után a növekedési ütemkülönbség a katolikusok és a reformátusok között növekszik. Azaz a reformátusok nemcsak hogy elhagyják iskolázottságban a katolikusokat – ez akkor is így lenne, ha az előző évtizedre jellemző trend folytatódna –, hanem a reformátusok még gyorsítják is a növekedési ütemet – a katolikusok viszont lassítják azt. Történelmi távon tehát a reformátusság – a történelmi Magyarország fennmaradása esetén – érdemi esélylyel látszik rendelkezni ahhoz, hogy a katolikusokat maga mögé utasítsa!

Tehát pusztán az iskolázottsági (és nem nagy munkával összegezhető iskolai) adatok alapján a domináns csoportok között is nagyon fontos különbségeket fedezhetünk fel, amelynek a korszak oktatás- és felekezetpolitikájában szintén hatalmas súlya van. Ugyanakkor a reformátusok és a katolikusok közötti viszonylag csekély különbség – ahogy erre már Budapest esetében utaltunk – elfedi azt az összefüggést, hogy a katolikus iskolázottakat még etnikai szempontból is meg kellene vizsgálni, lévén a katolikusság – ellentétben a reformátussággal – több nagyobb nemzetiségi csoportra – elsősorban horvátokra, magyarokra, németekre, szlovákokra – osztható. Ráadásul, ha a történelmi felekezetekből csoportokat formálnánk, a római katolikusok fent leírt (összességében romló) helyzetét a nagy létszámú görög katolikusság körében tapasztalható igen alacsony iskolázottság mindenképpen még rontaná is. E keletkező aggregátumban mindenképpen a római katolikusok lesznek a jellegadó csoport, hiszen a népességtömbön belül kilencvenszázalékos, az érettségizett tömbön belül pedig még annál is nagyobb részt alkotnak. Ráadásul a helyzet a görög katolikusok szempontjából romló tendenciát mutat: a görög katolikusok körében a lassú római katolikus növekedés évtizedében lassú hanyatlás figyelhető meg, a gyorsabb római katolikus növekedés első évtizedében lassú emelkedés. Egyedül a gyors római katolikus növekedés második évtizede mutat a görög katolikus növekedéshez hasonló képet. A római katolikus növekedés lelassulása a görög katolikusoknál még nagyobb mérvű lassulással jár. A katolicizmuson belüli iskolázási esélykülönbségek tehát fokozatosan növekednek a római katolikusok javára.

A kialakuló protestáns tömb lényegesen heterogénebb. Először is a többséget képező reformátusok dominanciája eleve kisebb, mint a római katolikus-görög katolikus viszonylatban. A csoportnak csak közel kétharmadát alkotják a reformátusok, egyharmadát az evangélikusok és néhány százalékot tesznek ki az unitáriusok. (A kisebb felekezeteket nem tudjuk külön kimutatni, hiszen a neoprotestáns kisegyházak hívei nem választhatók el a nem keresztény [és nem izraelita] felekezetűektől és a felekezeten kívüliektől.) Az iskolázottsági erősorrend azonban éppen fordított: mindig az igen kis létszámú unitáriusok a legiskolázottabbak, őket követik az evangélikusok, majd, amint láttuk, időnként a római katolikus népességet is alulmúló reformátusok. A protestáns érettségizettek belső erőviszonyait az unitáriusok felülreprezentáltsága csak kevéssé befolyásolja, az evangélikusoké annál inkább. A protestáns érettségizettek körében a reformátusok többsége évtizedről évtizedre csökken. Az eliten belül az evangélikusok egyre inkább felülreprezentáltak. Katolikus nézőpontból a protestánsok együttes szemléletére természetesen nagyobb a hajlandóság, mint a protestánsok körében. A katolikusok és a protestánsok összevetése viszont megszünteti a katolikus-református görbe ölelkező sajátosságát. A protestánsok összesített mutatói eleve jócskán meghaladják a katolikusokét (még akkor is, ha a görög katolikusok arányrontó tényezőjét nem vesszük számításba). Ez a különbség az idők során fokozatosan növekszik.

A dualizmus kora tehát a nagy történelmi felekezetek iskolai versengése szempontjából leginkább a zsidó-nem zsidó különbségek egyre fokozódó ütemű növekedését jelentette. (vö. *Karády*, 2000, 223. *s köv*) Ezt azonban a felekezetek, mint iskolafenntartók, és mint intézmények nem élhették meg az izraelita egyház előretörése gyanánt, hiszen nem járt az izraelita fenntartású intézmények növekedésével. Sőt, egyre fokozódó mértékben az izraeliták állami és egyházi iskolákban való megjelenésével járt együtt. A keresztény egyházak (ha beszélhetünk egyáltalán ilyen aggregátumról) számára az iskolázott izraeliták arányának növekedése sokkal inkább a szekuláris (saját hívőikre is szekularizálóan ható) konkurencia növekedését jelentette, mint konfesszionális konkurenciát. Másodsorban a kereszténységen belül a dualizmus korának egésze a katolicizmus visszaszorulásával és a protestantizmus előretörésével járt együtt. Ez valódi kihívást jelentett a katolikus egyház számára, hiszen ha „protestáns egyházról" nem is lehetett beszélni, protestáns szellemről igen – ez pedig relatíve erősödőben volt. Ha ehhez hozzáadjuk azt a későbbi közvélemény-kutatásokból kapott eredményt, hogy az iskolázottsággal, városiasodással együtt járó szekularizáció erősebben távolít a katolicizmustól, mint a protestantizmustól, akkor előttünk áll a katolikus-protestáns erőviszony megbillenésének teljes képe. (*TEMKA*, 2003, „50000") Harmadsorban a római katolikusok és a reformátusok viszonyában a dualizmus korának első felében még meglévő katolikus fölény a dualizmus korának második felére egyre növekvő hátránnyá változott. A dualizmus tehát a reformátusoknak viszonylagos siker, a katolikusoknak viszonylagos kudarc volt. Ez egy magyarázat arra, hogy miként lehetséges, hogy a református egyház – noha elvileg 48-as érzelműnek kellene lennie – liberális és kormánytámogató, míg a katolikus egyház, noha elvileg 67-esnek kellene lennie, antiliberális és ellenzéki álláspontot vesz fel.

Az állam szerepe az anyanyelvi csoportok középiskolázását illetően

A gimnazisták nemzetiségi összetételét befolyásoló állami lépések

Természetesen az állami statisztika a középiskolai oktatásban résztvevőkről sosem mutat olyan magas kisebbségi létszámot, mint a népiskola-statisztika. Ennek ellenére célszerű megvizsgálnunk, hogy mit mutat a gimnáziumi statisztika az oktatásban résztvevők nemzetiségéről. *(32. táblázat)*

32. táblázat. A nemzetiségek aránya a gimnáziumi tanulók körében (%)

	Magyar	*Német*	*Szlovák+ rutén*	*Román*	*Szerb+ horvát*	*Egyéb*
1870	75, 3	9,3	5,9	8,0	1,6	0,3
1880	72,8	13,1	4,8	6,7	2,2	0,5
1890	73,0	12,6	4,5	7,1	2,1	0,7
1900	77,7	9,7	3,5	6,5	2,0	0,7
1910	81,6	7,1	2,3	6,4	2,0	0,5

(MSÉ, 1894, 303.; MSÉ, 1913, 276.; MSÉ, 1901, 342.)

(A gimnáziumi statisztika használhatóságának természetes korlátai vannak: egyfelől maguk a diákok a társadalmilag „szokásos" asszimilációs, nyelvváltási szintet el nem érve már magyarnak mondják magukat. Másfelől viszont az intézmények gyakran maguk is érdekeltek abban, hogy diákjaikat ne nemzetiségiként hanem magyarként tüntessék fel.

Az mindenképpen fontos adat, hogy ezen módosító körülmények ellenére milyen mértékben változik az egyes nemzetiségek aránya saját egykori reprezentációjukhoz képest.

33. táblázat. A nemzetiségi tanulók arányának változása, ha az 1870-es szintet tekintjük 100%-nak

	Magyar	*Német*	*Szlovák+ rutén*	*Román*	*Szerb+ horvát*	*Egyéb*
1870	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1880	96,7	141,0	80,7	83,1	132,8	188,9
1890	97,0	136,0	76,4	87,8	127,9	263,8
1900	103,1	104,6	59,7	80,3	121,7	250,2
1910	108,4	76,9	38,6	80,2	120,9	199,7

(MSÉ, 1894, 303.; MSÉ, 1913, 276.; MSÉ, 1901, 342.)

Kitűnik, hogy a magyar tanulók már 1870-ben is a gimnáziumi hallgatók háromnegyedét adták, s bár 1880-ban és 1890-ben néhány százalékot „leadtak" az egyébként a tanulók körülbelül tíz százalékát kitevő németségnek, arányuk a századfordulóra megközelítette, 1910-re pedig meghaladta a 80 százalékot. E néhány százalék átmeneti elvesztését – egyelőre külön kutatások nélkül – azzal lehet magyarázni, hogy az 1867 után Magyarországra áramló német és osztrák szakemberréteg gyermekei 1880-ban és 1890-ben iskoláskorúak. Azt is mutatja, hogy 1880-ban még elképzelhető, hogy az izraelita felekezetűek egyrésze még német anyanyelvűnek mondja magát – végül is a zsidók harmada, köztük a szülőkorban lévők akkor még német anyanyelvűek – viszont 1910-re már csak az idősek német anyanyelvűek. (*Gyáni-Kövér*, 2001, 147.) Mivel a szakemberek bevándorlása és családalapítása a nyolcvanas évek közepétől csökkent, az evangélikus és zsidó német polgárság asszimilációja pedig nőtt, a századfordulón a statisztikai felmérések már azt mutatják, hogy a német tanulók aránya az 1870-es év szintjére esett vissza. A többi nemzetiséggel kapcsolatban sajnálattal tapasztalhatjuk, hogy a gimnáziumi tanulók kimutatásánál az oktatás-statisztika nemcsak a szlovákokat vonta össze a ruténekkel (nyilván az utóbbiak igen alacsony abszolút száma miatt), ami csak kis torzítást okozott, hanem a szerbeket is összevonta a horvátokkal.

A szlovák-rutén tanulók aránya erősen, a románoké enyhébben hanyatlott a középiskolában, illetve a szlovákokat kevésbé minősítették szlováknak a statisztikusok. A román középosztály láthatóan erősebben tartotta az iskolázási versenyt. 1900 és 1910 között már nem is esett tovább a román tanulók száma. Ennek az volt az oka, hogy a századfordulótól megerősödött az erdélyi román burzsoázia, amely a gimnáziumba küldte fiait. (*Katus*, 1979a, 1375)

Ha azonban a valamely nyelven tudást nemzetiségi kötődésnek értelmezzük – e lehetőséget módszeresen Karády Viktor alkalmazta először – azonnal felugrik az egyes nemzetiségekhez „tartozók", oda is sorolhatók száma és aránya. (*Karády*, 2000*a*, 250.) *(34. táblázat)*

34. táblázat. Nem magyar anyanyelvűség és nem magyar nyelvtudás a gimnáziumban

	Az egyes anyanyelvekhez soroltak száma	*„Magyarok" között „idegen" nyelven tud*	*Az előző két „nem (nem csak) magyar kötődésre utaló" oszlop összesen*	*„Nem (nem csak) magyar kötődésűek" az összes diák %-ában*
Német	4192	11184	15376	24,20000
Szlovák	1364	4007	5371	8,40000
Román	4091	1889	5980	9,40000
Rutén	64	361	425	0,70000
Horvát	160	366	526	0,80000
Szerb	1001	387	1388	2,20000
Olasz	161	204	365	0,60000
Egyéb	150	105	255	0,40000
Magyar	52412	–	–	–
Összes tanuló	63595	18503	29686	46,67977

(MSÉ, 1913, 272.) Lásd, 34. táblázat grafikonjai!

Idegen nyelven tud tehát a gimnazisták közel 47 százaléka. Természetesen joggal tekinthetjük úgy, hogy németül tudás nem feltétlenül jelent német vagy jiddis anyanyelvi hátteret. Tehát e módszerrel 22 és 47 százalék közé tehetjük a valamiféle nemzetiségi, etnikai kapcsolatokkal rendelkezők arányát. Tekintettel a nyelvtudás etnikai hovatartozást csak problematikusan jelölő voltára, illetve arra a tényre, hogy a multietnikus közegben élő elit gyermekei ilyen háttér nélkül is megtanulhattak kisebbségi nyelveket, elegendő a kisebbségi nyelven tudók felét a kisebbségekhez számítani. (Azt mondhatjuk ugyanis, hogy a gimnáziumokba járó románok és szerbek együttes aránya semmiképpen nem múlhatja felül a görög-katolikus és görög-keleti tanulószámot.) Ugyanakkor látnunk kell, hogy a statisztika szisztematikusan torzít. Ha a diákok közül kivesszük a szerb gimnáziumba járó 481 szerbet és a román gimnázumba járó 1659 románt, ugyanolyan kis anyanyelvű csoportokat kapunk, mint a szlovákok esetében. Azaz, úgy tűnik, hogy a nem nemzetiségi nyelvű gimnáziumokban egyáltalán nem volt szokás, hogy a diákok magukat szerbnek, románnak, szlováknak mondják.

Finomabb adatelemzést tesz lehetővé Karády Viktor adatbázisa, mely névjelleg szerint kísérli meg az etnikai háttér meghatározását. Karády ugyanakkor maga is figyelmeztet rá, hogy 11 ezres adatbázisa nem pontosan reprezentálja a gimnáziumi diákságot. (*Karády*, 2000, 206) *(35. táblázat)*

35. táblázat. Felekezet és névjelleg Magyarországi gimnazisták körében 1900–1914. (Karády, 2000, 206.)

Felekezet	*Névjelleg*	*Abszolút szám*
Evangélikus	Egyéb	223
Evangélikus	Magyar	130
Evangélikus	Német	183
Görögkeleti és görög katolikus	Magyar	243
Görögkeleti és görög katolikus	Egyéb	875
Izraelita	Egyéb	330
Izraelita	Magyar	489
Izraelita	Német	1546
Katolikus	Egyéb	2507
Katolikus	Magyar	2253
Katolikus	Német	1714
Református	Egyéb+német	258
Református	Magyar	772

Ezen nyers adatok alapján a 33 százaléknyi magyar nevűvel szemben, 30 százaléknyi német nevűt és nem kevesebb mint 37 százaléknyi másféle nevűt különböztethetünk meg. A publikus felekezeti számok, illetve a Karády által ismertetett mintavételi problémák ismeretében kissé át kell súlyoznunk az eredeti adatokat. (Az átsúlyozás módja az, hogy a mintában alulképviselt felekezeteket az alulképviseltetettség reciprokával felerősítve vesszük számításba.) Átsúlyozás után a következő nem lényegesen eltérő eredményeket kapjuk: 33 százalék magyar, 29 százalék német és 38 százalék egyéb.

Viszonylag sok iskolában használtak segédnyelveket, melyek az ott tanulók etnikai sokszínűségét mutatja. *(36. táblázat)*

36. táblázat. A gimnáziumok fő és segédnyelvei

A gimnázium nyelve	*Főnyelv*	*Segédnyelv*
Magyar	136	8
Magyar-német	1	–
Német	7	13
Olasz-magyar	1	–
Román	4	1
Román-magyar	1	–
Szerb	1	1
Szlovák	–	8

(MSÉ, 1894, 300. és 313–314. alapján)

37. táblázat. A reáliskolák fő és segédnyelvei

A reáliskola nyelve	*Főnyelv*	*Segédnyelv*
Magyar	29	1
Magyar-német	1	–
Német	2	1
Román	1	–
Szlovák	–	1

(MSÉ, 1894, 300. és 313–314. alapján)

Ha mind a fő-, mind a segédnyelveket tekintetbe vesszük, a ruszin és horvát kivételével valamennyi magyarországi kisebbséghez tartozó számára volt némi saját középiskolai oktatás. A szlovák gimnáziumok ugyan valóban megszűntek még a hetvenes években, de ez egyáltalán nem vezetett a szlovák hátterű középiskolások számának csökkenéséhez.

Mindez – összevetve a középiskola-statisztika nyilván bevalláson alapuló anyanyelvi adataival – azt jelenti, hogy a német hátterűeknek és az egyéb nemzetiségi hátterűeknek egyaránt mindössze negyede nevezi magát – illetve nevezik őt – az adott nemzetiséghez tartozónak.

A gimnáziumi anyanyelvi bevallás tehát nagy – négyötödös – magyar többséget jelez. A gimnáziumi – szintén bevalláson alapuló – idegennyelvtudás ugyanakkor a diáknépesség egy pontosan meg nem határozható, de ennél lényegesen alacsonyabb, de legalább 53 százalékos magyar többséget jelez. Ha pedig csak a magyar névjellegűeket tekintenénk egyértelműen magyar anyanyelvűeknek – egyharmados kisebbséghez érkezünk. Az állami beavatkozás, tehát a nem magyar nevűeket és feltehetően legalábbis kettős nyelvi hátterűeket arra késztette, hogy magyarnak mondják magukat az iskolai statisztika készítésekor. De: semmiképpen nem mondhatjuk, hogy kirekesztette volna a nem magyarokat. Sőt, feltételezhetjük, hogy a nagyszámú szlovákot magukba szippantó felvidéki, budapesti központokban létrejött állami iskolák sokkal több nemzetiségit oktattak, mint az évtizedekkel korábbi intézmények.

Mind a felekezeti részvétel, mind pedig a nemzetiségi részvétel adatsorában ugyanakkor találunk két alapvető hibát. Az egyik hiba, hogy az adatok nem teszik lehetővé az alsó és felsőgimnáziumi népesség elválasztását. A másik hiba, hogy az egyre növekvő jelentőségű iskolatípusok, az alreáliskola, a főreáliskola, a polgári, a kereskedelmi iskola, valamint a tanítóképző adatairól ezen az úton nem szerezhetünk tudomást. Pedig éppen ebben találjuk meg az állami beavatkozás legfontosabb bizonyítékát.

Az alábbiakban ezért kicsit más módszert követve szeretném kimutatni a felekezetiség hatását az iskolázottságra.

Az állam szerepe az egyes nemzetiségi aggregátumok alsó-középfokú iskolázottsághoz juttatásában

Ahogy az alfabetizáció kérdéskörében, itt is indokolt, hogy a felekezeti megosztottság mellett a „nemzetiségi" egyenlőtlenségekről is szóljunk. Lássuk először is az iskolázottsági adatokat. *(38. táblázat)*

38. táblázat. A minimum négy középiskolai osztályt végzett férfiak aránya (ezrelékekben) az egyes nemzetiségi csoportokban a középiskolába lépés számított időpontja szerint

	60–69 éves	*50–59 éves*	*40–49 éves*	*30–39 éves*	*20–29 éves*
Iskolakezdés időpontja	1855	1865	1875	1885	1895
Magyar	68	84	104	118	123
Német	49	51	58	67	71
Szlovák	8	6	7	11	11
Román	16	13	15	21	23
Rutén	3	3	3	3	4
Horvát	13	14	25	29	37
Szerb	19	20	25	29	33
Egyéb	27	23	36	42	49
Összesen	46	54	68	80	84

(MSÉ, 64.k., 182.)

A legfontosabb megállapítás, ami azonnal szembetűnik, hogy amikor az alfabetizmusnál a magyarok és a németek hasonlóságát állapíthattuk meg, a németek még a századfordulón is „jobban álltak", ugyanakkor a középosztályosodás feltétele szempontjából a magyarok egyértelműen vezettek. A többi nemzetiség jelentős mértékben elmaradt a magyarságtól és a németségtől. Az alfabetizmus tekintetében a nemzetiségek elmaradása a Monarchia uralkodó nemzeteitől sokkal kisebb, mint a középiskolázásban való lemaradás. Ráadásul ennek az elmaradásnak a behozása is lényegesen lassúbb folyamat volt.

A horvátok és a szerbek iskolázási esélyei egyenletesen javultak. Az 1895 körül iskolát választó horvátok érzékelhették először, hogy helyzetük jobb a szerbekénél, s hogy tíz év alatt jobban javult iskoláztatási helyzetük, mint a korábbi évtizedekben. A románoknál és a szlovákoknál viszont az 1860–70-es évek szerény fejlődése után a nyolcvanas évek közepén belépő generáció érzékelhette a jelentős javulást. Ezután a növekedés a szlovákoknál megállt, a románoknál pedig a hatvanas-hetvenes évek növekedési ütemére esett vissza. A középosztályi léttől legtávolabb a rutének álltak. 1000, tizedik életévét betöltött rutén gyerek közül alig három lépett középiskolába, s az 1890-es évek közepére is csak eggyel nőtt ez a szám. Mármint: ha a népszámlálás nemzetiségi adata nem azt tükrözi, aki alsó-középiskolát végzett az magyar anyanyelvűvé vált.

A fenti számsort természetesen nem tudjuk ellensúlyozni sem a nyelvtudásra, sem a névjellegre vonatkozó adattal.

Ha az 1895 körül középiskolába lépett nemzedék tényleges esélyeiről akarunk szólni, akkor mindenképpen látnunk kell, hogy a szülők nemzedékéhez képest látványosan csökken a magyarok fölénye. Hiszen mialatt a magyar-román relációban a szülők nemzedékében még 6,4-szeres a középiskolázottsági különbség, a gyerekek nemzedékében már csak 5,34-szeres.

Az állam szerepe az egyes nemzetiségi aggregátumok felső-középiskolai végzettséghez juttatásában

A nyolc középiskolát végzettek aránya az egyes nemzetiségi korcsoportok körében (e táblázatban ezrelékekben) szintén igen tanulságos adat. *(39. táblázat)*

39. táblázat. Az egyes nemzetiségekhez tartozó érettségizettek az érettségi időpontja szerint (ezrelékekben)

	60–69 éves	*50–59 éves*	*40–49 éves*	*30–39 éves*	*20–29 éves*
Érettségi időpontja	1863	1873	1883	1893	1903
Magyar	50	59	71	82	89
Német	30	30	33	39	42
Szlovák	5	4	4	6	7
Román	10	8	11	16	17
Rutén	2	3	2	3	3
Horvát	9	9	14	17	22
Szerb	12	13	17	20	23
Egyéb	18	15	22	26	26
Összesen	33	37	45	55	59

(MSÉ, 64.k., 182.)

Jól látható, hogy a növekedési ütem az egyes nemzetiségeknél igen különböző. Az 1873 körül legalacsonyabb arányban érettségiző szlovák és különösen rutén népesség alig, illetve semmit nem javított helyzetén. A leggyorsabban a románok iskolázottsága nőtt, ezzel elkezdték behozni a szerbeket. E módszer segítségével azt a hátrányt is le tudtuk küzdeni, mely a középiskolai tanulók előnytelen aggregációjának eredményeként állt elő.

A középiskolázottak körében ugyanakkor fokozottan igaz, hogy minthogy a magas iskolázottság népszámlálási élethelyzetben valószínűsíti az egyén magyarnak nyilvánítását, érdemes valamiféle kontrollszámot alkalmazni arra, valójában hányan lehettek az önmagukat magyar anyanyelvűnek nyilvánító, de román, szerb stb. háttérrel is rendelkező személyek. Valamint természetesen azt is érdemes megvizsgálni, hogy az eredeti, történetileg kialakult állapothoz képest az egyenlőtlenségeket hogyan minősíthetjük.

A román anyanyelvűek az alsó-középiskolázásban kevésbé vesznek részt, mint a magyarok. 1910-ben, minthogy a magyaroknak, akik a lakosság 54 százalékát teszik ki, az alsó-középiskolában való felülreprezentációja 1,5-szörös, a románoké pedig, akik 16 százalékot tesznek ki, 0,4-szeres. Eszerint a magyaroknak 3,75-ször nagyobb esélyük van alsó-középiskolába menni, mint a románoknak.

Ezt az egyenlőtlenségi mértéket ugyanakkor csökkenteni kell a rekrutációs bázis eredendően adott különbségével. Joggal mondhatjuk, hogy az alsóközépiskolai helyekre – mondjuk 1910 körül – csak azok jelentenek érdemi keresletet, akiknek mindkét szülője legalábbis tud írni-olvasni. A szülők generációjában, ahogy a *12. táblázat*ban láthattuk, a magyar anyák közel hétszer akkora arányban tudnak olvasni, mint a román anyák. Azaz a 3,75-szeres tényleges különbség a gimnáziumban sokkal kisebb, mint az indítófeltételek szerinti várható majdnem 7-szeres különbség.

Meggyőződésem szerint, ha e társadalmi háttérváltozókkal (melyeknek pontos megállapítása hosszabb számításokat igényelne) vetjük össze a magyar gimnazisták fölényét, elképzelhető, hogy a dualista korszak középiskolájáról is kiderülne: nem a nemzetiségi, hanem pusztán a nemzetiségtől független társadalmi hátrány újratermelésében játszott szerepet, sőt feltehetően azt is csökkentette.

Nem elhanyagolható körülmény az sem, hogy a magyarok aránynövekedése önmagában is jelentős részben egy egykori nemzetiség, az ekkoriban már nemzetiségnek, etnikumnak nem tartott, de a társadalom többsége által mégsem egyszerűen felekezeti csoportnak vélt zsidóság iskolázásából származott. (*Karády*, 2000, 186.) Magyarország zsidósága ezekben az évtizedekben feladván (jelentős részben) német-jiddis nemzetiségi hovatartozását, fokozódó arányban magyar nemzetiségűnek kezdte vallani magát. Olyan kereszttáblákkal sajnos nem rendelkezünk, amelyek az egyes felekezetekhez tartozó gimnáziumi hallgatók nemzetiségét kimutatná, de ismerjük az egyes izraelita generációk iskolai végzettségét. Ennek tükrében az 1865 körül a tizedik életévét betöltő izraelita vallású populáció 24,9 százaléka lépett középiskolába. A továbbiakban arányuk rendre a kö-

vetkező: 1875: 31,1 százalék; 1885: 35,8 százalék; 1895: 40,7 százalék. (*MSÉ*, 64.*k.*, 182. alapján) Ez azt jelenti, hogy a magyar anyanyelvű diáknépességen belül mindenképpen erősen megnövekedett az izraelita felekezetű diákok száma.

Ez annyit tesz, hogy a magyar anyanyelvűek a nemzetiségekkel szembeni iskolázási fölénye nem a hagyományos uralkodó osztályok fölénye megőrződésének tudható be, hanem annak, hogy a liberális jogállamban egy másik, nem nyelvileg, hanem felekezetileg, társadalmilag elkülönült kisebbségi csoport fokozottan érvényesülhetett.

Államilag befolyásolt és nem befolyásolt foglalkozási csoportok nemzetiségi öndefiníciója

Nyilván érdekes lenne régióról régióra, megyéről megyére haladva megállapítani, hogy a nemzetiség, az iskolázottság és a foglalkozási ágazat, illetve a pozíció hogyan függenek össze egymással. Ezt nem végeztük el, helyette kizárólag az értelmiségi csoportokat vizsgáltuk meg, ágazatok szerint.

Láthatjuk, hogy a gazdasági szakértelmiség aránya a nemzetiségi értelmiségen belül igen alacsony volt. A nemzetiségiek – miközben a lakosság felét tették ki – az értelmiségnek kevesebb mint negyedét.

Ha a németeket hagyományosan erős polgárosodottságuk és a friss bevándorlók magas száma miatt figyelmen kívül hagyjuk, kiderül, hogy a nemzetiségi – önmagát annak nyilvánító – értelmiség alulreprezentációja a gazdaságigazgatásban és a műszaki életben sokkal nagyobb, mint a közalkalmazotti és szabadfoglalkozású szférában. Figyelemre méltó az is, ha a magyar népszámlálások nagy értelmiségi gyűjtő kategóriáját, a közszolgálati ágak és szabadfoglalkozások körét felbontjuk. Kitűnik ezáltal, hogy a nemzetiségi értelmiségen belül – kivétel természetesen a németség, hiszen a németek között nagy számban találhatók bevándorolt műszaki értelmiségiek – túlsúlyban vannak a tanítók és a lelkészek. (Lásd a *40. táblázat*ot!)

40. táblázat. Az értelmiségi foglalkozási ágak megoszlása nemzetiségek szerint 1900-ban (%)

	Magyar	*Német*	*Szlovák*	*Román*	*Rutén*	*Horvát*	*Szerb*	*Egyéb*
Közszolgálati és szabadfoglalkozású	77,1	9,6	2,4	6,9	0,4	0,3	1,6	1,7
Mezőgazdaság	83,6	11,1	2,2	0,9	0,0	0,1	0,7	1,4
Kertészet	68,8	20,7	4,3	2,4	0,0	0,2	0,1	3,5
Bányászat	65,9	23,5	2,0	2,0	0,1	0,2	0,3	6,0
Ipar	73,8	21,6	1,2	0,4	0,0	0,3	0,4	2,3
Kereskedelem	80,6	14,1	0,7	1,3	0,0	0,4	1,0	1,9
Közlekedés	90,0	6,2	0,6	0,8	0,0	0,6	0,5	1,3
Hadsereg	48,2	43,1	0,3	1,6	0,0	1,5	1,1	4,2
Összesen	77,5	12,1	1,9	4,8	0,3	0,3	1,2	1,9

(MSK, 56.k., 490., 514., 530., 554., 578., 594.)

Mármost felhívjuk a figyelmet egy sajátos jelenségre, nevezetesen arra, hogy Erdélyben a kereső magyar családfők 0,447 százaléka, a kereső román családfők 0,454 százaléka talált megélhetést egyházi pályán. (*MSK*, 16.*k.*, 200.) A települési egyenetlenségeket, a különböző egyházak különböző funkcióit nyilván nem lehet figyelmen kívül hagyni. De az mindenesetre figyelemre méltó, hogy a románok papokkal való ellátottsága, miközben minden másban hátramaradnak, tizedszázalékos arányra megegyezik a magyarokéval.

Figyelemre méltó, hogy a nemzetiségi értelmiség igen kis százaléka merészkedik csak a szabadpiaci értelmiségi foglalkozások mezejére. Nemcsak az egyetemi végzettséget igénylő ügyvédi, orvosi, gyógyszerészi pálya nem kedves a nemzetiségi értelmiségnek, de azok a foglalkozások sem, amelyekhez nem szükséges magas iskolai végzettség. Alig találhatók meg a nevelői, korrepetítori pályán, ami annak a jele, hogy még kevésbé hajlamosak a biz-

tos tanítói pálya elhagyására, mint a magyar nemzetiségű tanítók. Nem túl népszerű körükben a gyógyszerészsegédi pálya sem. A századforduló Magyarországán csak néhány tucat nemzetiségi hírlapírót és szerkesztőt találunk: a német nyelvű lapokat nem számítva is nyolcvanféle nemzetiségi sajtóterméket nem hivatásos nemzetiségi újságírók állították elő, hanem ebben is meghatározó szerephez jutottak az iskola-rendszerhez és az egyházhoz egyaránt kötődő értelmiségiek. (*MSK*, 56.*k.*, 490., 514., 530., 554., 578., 594.)

A nemzetiségiek a tanítói és a lelkészi állás mellett a közigazgatási természetű állásokat, továbbá az egyházi szolgálathoz kötődő tisztviselői pozíciókat preferálták.

Van azonban még egy tényező: az iskolázott nemzetiségi tisztviselők egy része a felső társadalmi osztályba kerülve feltehetően „nemzetiséget váltott". Azaz erre irányuló presszió nélkül is magyarnak mondta magát. Természetesen – a helytörténeti mélyfúrás lehetőségét leszámítva – lehetetlen annak megítélése, hogy egy személy élete különböző szakaszaiban minek mondta magát. Mégis a felekezetiség – regionálisan, ezen belül pedig a románok esetében – bizonyos támpontot jelent, hiszen a vallás megváltoztatásának (ez lévén csupán adminisztratív aktus) kisebb a valószínűsége, mint a nemzetiség megváltoztatásának, minthogy az utóbbi népszámlálási deklaráció kérdése.

A hátrányos helyzetűek iskolázási esélyei nemcsak nőttek a dualizmus évtizedeiben, de az öröklött hátrányok leküzdéséhez is érdemben járult hozzá az iskola. Mindenekelőtt igaz ez az analfabetizmus fokozott leküzdésére és az iskolába járási kötelezettség biztosítására. A századforduló iskolaépítési hulláma a területi egyenlőtlenségek leküzdéséhez fokozottan hozzájárult. Korlátozottabban igaz ez a középfokra, de mind a középfokot végzettek, mind pedig a középfokra járók számát tekintve csökken a magyarok iskolázási fölénye.

Nézzünk néhány adatot, mintegy jelzésül, amelyek alapján mindezt számolni lehetne. A Királyhágón túl 54 román gazdasági tisztviselőt találunk. A 753 magyarhoz és a 96 némethez képest ez a szám alacsony. Ha azonban figyelembe vesszük azt, hogy a görög katolikusok és görögkeletiek együttes száma – mármint az erdélyi gazdasági tisztviselők között – 65, az arány már javul valamelyest. De ez egyben azt is jelenti, hogy a gazdasági tisztviselők közül 1,2-szer többen vannak azok, akikre a „román vallások" a jellemzők, mint ahányan románnak mondják magukat. (A görög katolikus magyarok száma Erdélyben elhanyagolható, a ruténeké pedig rendkívül iskolázatlanok, német közegben nem is nagyon merül fel a görögkatolikus-görögkeleti felekezet: így különösebb hiba veszélye nélkül „eredetileg román" jelzővel illethetjük a görög katolikus és görögkeleti értelmiségieket is.) (*MSK*, 56.k., 490., 514., 530., 554., 578., 594.)

Még feltűnőbb ez az ipari tisztviselőknél, ők a magyarosodás központjaiban, a városokban laktak. Ugyanis csak 42-en mondják magukat románnak és ketten ruténnak, viszont 53 görögkeletit és 26 görög katolikust találunk ebben a foglalkozási ágban. Itt 1,79-szeres a különbség! Tehát nem tagadható ugyan, hogy a magyaroknak nagyságrendileg nagyobb az esélyük a magángazdaságban tisztviselői pozíció elérésére, mint a románoknak, de ez az előny bizonyíthatóan kisebb, ha leszámítjuk azokat, akik feltehetően saját életük során asszimilálódtak a magyarsághoz, valamint azokat, akik (eredetileg nyilván román) görögkeletiek vagy görög katolikusok voltak. (vö. *Katus*, 1979, 1153.) Hogy itt spontán és nem erőszakolt asszimilációról van szó, az is mutatja, hogy a közalkalmazottaknál kisebb arányban történik nemzetiségváltás.

A közigazgatásban a (4127 magyarral szemben) 652 románt és 5 szerbet alkalmaztak. Ugyanebből a népességből 339 görögkeleti és 421 görög katolikus. Azaz a jellegzetesen szerb és román vallást követő értelmiségiek csak 1,16-szor annyian vannak, mint akik ezt nevezik meg nemzetiségüknek is.

Az egyházi szolgálatban viszont, ahol a nemzetiség „tagadására" egyáltalán nincsen motiváció, az 1368 magyarral szemben 2271 román található. Ebben a szférában 1139 görögkeleti és 1157 görög katolikus dolgozik. Azaz a két „tipikusan román" valláshoz tartozók száma a román nemzetiségűeknek csak 1,011-szerese. (Ez a kis különbség akár abból is adódhat, hogy mégis ide vetődött egy görögkatolikus magyar). Hasonlóképpen, a nagy százalékban egyházi tulajdonú oktatásban 2749 magyarral szemben 1664 a román, 882 görög keleti és 845 görög katolikus. Itt az előbbi arány 1,037, alig valamivel nagyobb, mint az egyházi szféra esetében. (*MSK*, 56.*k.*, 742., 750.)

A fenti számok alapján bizonyítottnak tekinthetjük, hogy a modern városi foglalkozást űző értelmiségiek egyfelől kisebb arányban románok, mint a hagyományos foglalkozásokat űzők, s azok is, akik feltehetően eredetileg románok voltak, nagyobb arányban asszimilálódnak.

Másfelől tudnunk kell azt is, hogy a gazdasági értelmiségben, akár a közszférához, akár az egyházi szférához viszonyítva, magas a szintén (egy generációval korábban valószínűsíthetően jiddis, illetve német anyanyelvű) asszimilálódott izraeliták aránya. A gazdasági tisztviselők körében csak 101 izraelita van, de az ipari tisztviselők sorában a román vagy románból asszimilált nyolcvan fő eltörpül az 1100-nál több magyar és 670 német tisztviselőhöz képest, akikből 750 izraelita vallású. Ha azt feltételezzük, hogy mind a 750 izraelita magyar anyanyelvű, akkor a „maradék" 3–400 keresztény magyar ipari tisztviselő a román gyökerűnek számítható kb. 80 románnak csak 4-5-szöröse. Azaz még az ipari tisztviselők esetében sem éri el a románok hátránya a történetileg adott (a középkorú nők alfabetizmusából számított) 7-szeres szintet. Bár kétségtelen, hogy a férfiak alfabetizációs különbségéből számított 2,37-szeres fölényt meghaladja.

A fenti számításból láthatjuk, hogy a modern foglalkozási ágak a nemzetiségi, etnikai, felekezeti csoportok kiemelkedő fontosságú asszimilációs pontjai. Nem az iskola, nem az oktatáspolitika asszimilálta őket, hanem az iskolázott közeg, a mindennapi munkájuk, stb.

A hátrányos helyzetűek iskolázási esélyei nemcsak nőttek a dualizmus évtizedeiben, de az öröklött hátrányok leküzdéséhez is érdemben járult hozzá az iskola. Mindenekelőtt igaz ez az analfabetizmus fokozott leküzdésére és az iskolába járási kötelezettség biztosítására. A századforduló iskolaépítési hulláma a területi egyenlőtlenségek leküzdéséhez fokozottan hozzájárult. Korlátozottabban igaz ez a középfokra, de mind a középfokot végzettek, mind pedig a középfokra járók számát tekintve csökken a magyarok iskolázási fölénye. A középfokot végzetteknél (különösen az időszak vége felé) nagyobb a magyarok fölénye, mint a középiskolába járók szempontjából, hiszen a városi magyarok új modern iskolatípusokat (polgári iskolát, reáliskolát) is látogatnak és tartanak fenn, míg a nemzetiségek ezt általában nem teszik. A klasszikus gimnázium és a klasszikus tanítóképző a nemzetiségiek kedvelt iskolatípusa. Ráadásul a magyarok iskolázási, iskolázottsági fölénye egyre kevésbé a hagyományos társadalmi osztályok fölényéből és egyre inkább egy új polgárság létrejöttéből származik. Az igazán iskolázottaknál a szabad piaci értelmiségi foglalkozások nagy asszimiláló erejét tapasztalhattuk.

Összességében úgy tűnik, hogy az állam nem akadályozza a nemzetiségi hátterűek középiskolázását – de a folyamat egésze asszimilálja a középiskolázottakat. 1919 után a nemzetiségi kérdés elemezhetősége gyakorlatilag eltűnik.

A társadalmi háttér megváltoztatása a második fázisban

Amíg – óriási adatrögzítéssel járó – kutatásaink nem teszik lehetővé, hogy a szűkebb országterületre vonatkozó századfordulós adatokat aggregáljuk, nem szívesen hasonlítanánk össze a dualizmus-kor és a Horthy-korszak iskolastatisztikáit. A rendelkezésre álló budapesti adatok változását e tekintetben azért nem érdemes értékelni, mert nem világos, hogy az 1910-es és az 1930-as Budapest-ország különbözőség abból ered-e, hogy a bu-

dapesti társadalom másképpen, más tempóban változott, mint a vidéki, vagy éppen abból, hogy azok a peremterületek, ahol a magyarok a helyi iskolázottsági elitet jelentették, elcsatolódtak.

A középiskolázás Horthy-korszakbeli változásának érzékeltetésére az 1927/28-as és az 1937/38-as országos adatsorokat vetjük össze. Mint közismert, a statisztikai összesítések kategóriarendszere csak korlátozott lehetőséget ad a réteg-helyzet értelmezésére, ugyanis csupán az agrárszférában választja el egymástól a birtokost és az önálló parasztgazdát, az ipari és kereskedelmi önállók körében nem választható le egymástól a szakmunkásnál is gyakran alacsonyabb életnívójú, alkalmazottak nélküli kisiparos és az iparbáró, illetve a kis és nagykereskedő. (*MSÉ*, 1928, 255. *s. köv. és MSÉ*, 1938, 287. *s. köv.*)

Az egyéb alkalmazott kategóriában összecsúszik a kvalifikált szakmunkás és a segédmunkás. Egyedül a három gazdasági ág tisztviselői számítanak viszonylag homogén alakulatnak. Mert sok szempontból ugyan mérhetetlen a különbség egy vállalatvezető közgazdászdoktor és egy hat középiskolát végzett tisztviselő között, mégis iskoláztatási esélyeik és ambícióik sokkal közelebb állnak egymáshoz, mint például a kis- és nagyiparos ambíciói.

Igen lényegesek ugyanakkor a felekezeti adatsorok, ezen belül elsősorban a foglalkozási és műveltségi tekintetben a többi felekezetnél jellegzetesebb evangélikus és izraelita felekezetűek arányai.

Az elemi iskola utáni tanulási lehetőségek közül megemlítendő, hogy a tanonclétszám erősen ingadozott: 1928-ban 73, 1930-ban 56, 1935-ben 50, 1938-ban 60 ezer tanonccal számolhatunk. Az iparostanonc iskolákban a keresztény felekezetek aránya nagyjából megegyezett, s az évtized végére mindegyik aránya emelkedett néhány töredék százalékot. Egyedül a zsidóság mint jellegzetes városi népesség volt jelen két és félszeres arányban. Arányuk a tanoncok között erősen csökkent, 6,7 százalékról 5 százalékra apadt. A kereskedőtanoncok között viszont a katolikusok és reformátusok aránya volt alacsony: 56, illetve 14 százalék, az evangélikusoké számarányuknak megfelelő, a zsidóké pedig 22 százalék. A természetes mobilitás csatornáján a zsidóság az iparból a kereskedelem felé haladt, majd a zsidótörvények hatására ismét elindult vissza az iparba, olyan szakmákba, ahol a zsidók aránya alacsony volt. A negyvenes években tömegessé vált a lefelé irányuló mobilitás. Az állam hatását alapfokon ebben – azaz a zsidó tanulók iparoktatás felé terelésében – érhetjük tetten. (Az 1936-os szabályozás a hat elemit el nem végzetteket elvileg kizárta a tanonciskolából.) (*Kelemen*, 2002, 45.)

A polgári iskola és az alsóközépiskola egyesített – azaz négy középiskolai végzettséget jelző-számait is úgy értékelhetjük, hogy a zsidóság felülreprezentációja csökkenésnek indult. Míg a 20–29 éves nemzedéknek a férfiak közt átlagosan 152 ezreléke végez négy középiskolát, addig az izraelitáknak 609, az evangélikusoknak 156 ezreléke. A 15–19 éves nemzedékre ezzel szemben a 155 ezrelékes átlagtól eltérően, a zsidók mindössze 547 ezrelékes középiskola-végzése jellemző. Természetesen ez az évvesztések miatt alacsonyabb annál az adatnál, hogy mennyi lesz majd a legalább négy középiskolát végzett izraeliták aránya, de az mindenképpen tény, hogy az összes többi felekezetnél – ahol pedig az évvesztés még nagyobb – már a 15–19 éves megfigyelési csoportra is nő az arány. (*MSK*, 64.*k.* 69.)

Vizsgáljuk meg a valódi középfok felé továbbvezető polgári iskolát és algimnáziumot! Az évtized során 79-ről 94 ezerre nőtt a polgári iskolások száma, azaz 119 százalékra emelkedett. A polgárikban az egyes felekezetek urbanizáltsági foka mentén 66–67 százalék katolikust, 16–17,5 százalék reformátust, 5 százalék evangélikust és 10–9 százaléknyi izraelitát találunk, többé-kevésbé stabilan, illetve süllyedő zsidó arányszámmal.

Nagyjából ugyanezeket a tendenciákat figyelhetjük meg a leányoknál is. A polgári iskolában leginkább a társadalom középső harmadának alsó csoportjai erősödtek meg, azaz a kvalifikáltabb szakmunkások és az altisztek. Ebben az iskolatípusban nem nőtt, sőt csökkent az agrárlakosság részvétele.

Az algimnáziumi hallgatók száma 111 százalékra, 36 ezerről 40 ezerre emelkedett. Sajnos, az algimnáziumokra nincsenek elkülöníthető, csak közös gimnáziumi adataink. Ez annál inkább aggasztó, mert a gimnazisták nagyobbik része tartozott ide: 1927/28-ban 60 százalékuk, 1937/38-ban pedig 57 százalékuk. Tehát az alábbiakban olvasható adatok a gimnázium összetétele kapcsán torzítanak, 10, illetve 3 százalékkal elitistábbnak mutatják az algimnáziumot, mint amilyen az volt valójában.

A 14–18 éves korú népesség legnagyobb része a képzőintézeteket, a kereskedelmi iskolákat és a felsőgimnáziumokat látogatta. A felsőkereskedelmi iskolák tanulói létszáma 11,1 ezerről 12,2 ezerre nőtt, s ez 110 százalékos növekedést jelent. A felsőkereskedelmi iskolákban az 58–14–5–21 százalékos számsorról 61–13–5–20 százalékra változik a felekezetek aránya, azaz a zsidóság egészen enyhén visszaszorul a katolikusok javára.

A leányfelsőkereskedelmi iskolások száma gyorsabban nőtt, mint a fiúfelsőkereskedelmi iskolásoké, de a zsidóság tartotta pozícióit. Ez az iskolatípus a városi kispolgárságnak és értelmiségnek felelt meg leginkább, s a magántisztviselő réteg újratermelését mozdította elő.

A felsőkereskedelmi iskolákban a leggyorsabb a társadalmi változás. Egyetlen évtized alatt (az 1927/28-as és 1937/38-as tanév között) az altisztek 205,1 százalékra, a kereskedelmi munkások 185 százalékra, az ipari munkások 179,9 százalékra, az iparosok 109,2 százalékra növelték arányukat. A kereskedők aránya 78,5 százalékra csökkent. Az egész agrárszféra aránya gyorsan csökkent, ezen belül leginkább a nagybirtokosoké, 40,9 százalékra.

A társadalompolitikai szempontból legfontosabb iskolatípusban, a felsőgimnáziumban a tanulók száma 125 százalékkal, 24 ezerről 30 ezerre nőtt.

Már idéztük Karády számításait, melyek azt bizonyítják, hogy az izraelita felekezetűek a gimnáziumokban – a társadalmi hatásokat is kalkulálva – a harmincas években alulreprezentálttá váltak. Az, hogy a humángimnáziumban 8-ról 7 százalékra csökkent az izraeliták aránya ennek az iskolatípusnak erősen felekezeti jellegével is magyarázható. Látszólag szinten marad az izraeliták aránya a reálgimnáziumokban 14 százalékon, viszont belekalkulálva, hogy a legalább polgári iskolát végzett szülők körében évről évre nő az izraeliták aránya, ez is csökkenésnek számít. A reáliskolákban szerény 19–20 százalékos a növekedés. Minél „reálisabb" egy iskolafajta, annál magasabb benne az izraeliták aránya: ez közismert. A reálgimnázium felé tendálás – amit a neveléstörténeti szakirodalom objektív igényként tételez – felekezettől függetlenül kevéssé figyelhető meg, a gimnáziumban 14-ről 15 ezerre, a reálgimnáziumban 29-ről 32 ezerre nő a tanulólétszám, a reáliskolában viszont 8000-ről 7000-re csökkent. A leánykollégium – az 1934-es törvénnyel megszűnő iskolatípus – elsősorban az evangélikus lányok (magyarán az urbanizálódott keresztény polgárcsaládok) iskolájának számított: a hallgatók felét evangélikus lányok tették ki. Ez 231 fős létszámot jelentett, kétharmad annyit, mint az evangélikus tanítónőjelöltek, s majd kétszer annyit, mint az evangélikus felsőkereskedelmi iskolás lányok száma.

A gimnáziumi hallgatók sorában az agrárértelmiség aránya 106,7 százalékra, az ipari értelmiség 137,5 százalékra, a kereskedelmi értelmiségé 141,5 százalékra, a köztisztviselőké 108,3 százalékra, a papok-tanárok-tanítók aggregátum 96 százalékra, az egyéb értelmiségiek aránya 112,2 százalékra nőtt.

Az értelmiség ezt a szinte általános arányszámnövekedést természetesen a többi jelentős társadalmi réteg rovására érte el. A gimnáziumi mobilitás olyan klasszikus kibocsájtó csoportjai, mint a kistulajdonosi rétegek, kereskedelmi alkalmazottak veszítettek súlyukból. (S itt nem egyszerűen a felekezeti arányok változásával kapcsolatos állításunkat ismételtük meg.)

A 10–14 évesek vonatkozásában a polgári iskolások aránya gyorsabban nőtt, mint az algimnazistáké, viszont a felsőgimnazisták aránya még gyorsabban, mint az övék. Azaz: az iskolázásra irányuló döntés nem tolódott feljebb, hanem tízéves korban stabilizálódott:

akik a gimnáziumi utat választották, kevésbé hagyták el az oktatási rendszert érettségi előtt, a polgáriból viszont relatíve kisebb arányban tanulhattak tovább a lassabban bővülő középfokú szakoktatásban, mint korábban. A népesség óriási tömegei viszont változatlanul kívülrekedtek a rendszeren – számukra csak a népiskolában és az ismétlő iskolában való továbbtanulás, iskolán kívüli népművelés.

Az iskolarendszer társadalmi változása ebben az évtizedben tehát annyi, hogy a középosztály iskolatípusán belüli arányok átrendeződtek; a „piacgazdasághoz" alkalmazkodott alsóközép rétegek szakképzési esélyei csökkentek az irányított gazdaságot preferáló alsóközép rétegek javára; a társadalom alsó harmadának szocializációs ideje meghosszabbodott, anélkül, hogy esélyhez jutott volna a középosztályba kerülésre.

Hangsúlyozni kell, hogy ezek a folyamatok a legkevésbé sem spontának.

Ha az alsó-középiskolák egységesítésének századfordulón megkezdett folyamata folytatódik, akkor a korábbi expanzió következtében már polgárit végzett iparosság, szakmunkásság, sőt részben az 1920 körül öntudatra ébredt parasztság gyerekei is felbukkannak az egységes alsóközép-iskolák kapuiban. Az egységes latin nélküli alsó-középiskola helyett a latinos alreálgimnázium típusának dominánssá tétele, együtt az 1927-es polgári iskolai törvény megalkotásával s a húszas-harmincas évek polgári iskolafejlesztéseivel az alsóbb csoportokat a polgári iskola felé terelte.

Ha az alsó-középiskolák egységesítésének századfordulón megkezdett folyamata folytatódik, akkor a korábbi expanzió következtében már polgárit végzett iparosság, szakmunkásság, sőt részben az 1920 körül öntudatra ébredt parasztság gyerekei is felbukkannak az egységes alsóközép-iskolák kapuiban. Az egységes latin nélküli alsó-középiskola helyett a latinos alreálgimnázium típusának dominánssá tétele, együtt az 1927-es polgári iskolai törvény megalkotásával s a húszas-harmincas évek polgári iskolafejlesztéseivel az alsóbb csoportokat a polgári iskola felé terelte.

Az 1924-es középiskolai törvényjavaslat szelekciós rendelkezésein az oktatási bizottság már enyhített valamit – a szociáldemokrata *Kéthly Anna* pedig ingyenessé kívánta volna tenni a pótvizsgákat, s általában is az erős szelekció ellen foglalt állást – ahogy ez egy szociáldemokrata oktatáspolitikustól várható is.

Az iskola szelektivitásának fenntartása céljából viszont a keresztényszocialista *Petrovácz Gyula* tett javaslatot, miszerint a négy tárgyból bukottaktól vonattassék meg az osztályismétlés joga. Minthogy ez ellen Klebelsberg nem tiltakozott, a ház megszavazta azt. (*NN*, 1922, 22.*k.*, 120.)

Maday Gyula – középiskolai tanáregyesületi elnök, kormánypárti képviselő – javaslatára szavaztatik be a törvénybe, hogy a fenntartók 10 év türelmi időt kapjanak az osztálylétszám leszorításához a pillanatnyi hatvanról negyvenre. Ez a program azt jelentette, hogy az esetleg megnyíló új iskolákkal együtt sem kellett attól tartani, hogy radikálisan megnövekedne a középiskolát végzettek száma. (*NN*, 1922, 22.*k.*, 120.)

Nem lehetünk benne biztosak, hogy ebben az esetben előre lejátszott forgatókönyvről van szó – azaz két, jobbról támadhatatlan ember javaslatával stabilizálta helyzetét a kultuszminiszter –, vagy pedig egyszerűen engedett. Mindenesetre úgy tűnik, hogy a törvény eredeti exkluzivitási célja a középosztályi szülők nyomásától aggódó parlamentben kissé veszélybe került – ezt kellett gyorsan képviselői indítványokkal megtámogatni.

Mindenesetre a törvény céljai között nyugodtan felsorolhatjuk a középiskola exkluzivitásának megőrzését, az expanzió elkerülését is.

A reáliskolával ugyanakkor nyitva maradt az út, mely a továbbtanulni vágyó alsóbb csoportbelieknek hívogató, vagy legalábbis a latinos reálgimnáziumnál kevésbé riasztó

nehézségű volt, s mégiscsak érettségihez vezetett. Az 1930-as évekbeli szabályozás, az egységes középiskola, amely előrehozta a latint, s a latin nélküli utat teljesen eltörölte, ezt az utat eltorlaszolta.

Az 1934-es középiskolai törvény tartalmazott egy egészen sajátos szakaszt, miszerint a gimnáziumi érettségi csak külön engedély alapján képesít az egyetemi tanulmányokra. A törvénycikk politikai élére 1934-ben csak a minden ilyen kérdést látszólag eltúlzó szociáldemokraták figyeltek fel, s azt állították, hogy e szakasz kedvéért hozták az egész törvényt. Később kitűnt, hogy e szakasz több a szocialista elemek üldözésénél – része a következő numerus clausus előkészítésének is. A záradék feletti döntés az új tanügyigazgatási törvény után a szaktanárok és a fenntartó kezéből a tanügyigazgatás hatókörébe került. Ez pedig potenciálisan az egész magyar középosztály második szelekcióját eredményezhette. Hogy a második szelekcióra való törekvés mennyire tudatos, mutatja, hogy a pannonhalmi főapát, *Kelemen Krizosztom* az egyetemi lobbival karöltve a szelekciós szakasz helyébe azt javasolta, hogy vegyék el a középiskolától az egyetemre lépés jogának megállapítását, és bízzák azt az egyetemekre. (*FN*, 1934. *máj.* 3., 235.) (A szakaszt életbeléptető miniszteri rendelet végül nem született meg, így a „záradék" alkalmazásának szociológiai következményeiről nem tudunk beszámolni.)

A középiskolai mobilitás közvetve a numerus clausus is érinti, hiszen a középiskolázás leginkább természetes társadalmi bázisaként szolgáló kispolgárságban a zsidóság rendkívül felülreprezentált. A legalább négy középiskolai végzettséggel rendelkező anyai nemzedéket tekintve természetes rekrutációnak a zsidóság nagyjából a spontán helyén van – 25 százalék körüli értékkel – 1920-ban, a középiskolai részvétel ettől kezdve évről évre esik, noha a tíz évvel későbbi anyanemzedékben némileg még nagyobb is a négy középiskolát végzett izraelita nők felülreprezentációja.

A potenciális apák (a legalább négy középiskolát, illetve polgárit végzettek) között a zsidóság kevésbé felülreprezentált, a országos átlag 14,7 százalékához képest 53,5 százalék, (*MSK*, 76.*k.*, 38., 64.), a következő évtizednyi nemzedékben a 15,3-hoz képest 56,9. Ez azt jelenti, hogy a zsidóság felülreprezentációjának – szabad érvényesülés esetén – 3,63-szorosról 3,71 szeresre kellene nőnie: ehhez képest, mint említettük, csökkent.

A szelekcióirányítás legfontosabb és legnyíltabban megnevezett kérdése: ki kerülhet felsőoktatásba. Az 1920-ban elfogadott numerus clausus az egyetemeken természetesen nem a 95 százalék keresztény lakosság érdekeit szolgálta az 5 százalék zsidósággal szemben, hanem a 210 ezer keresztény értelmiségi család védelmét a 60 ezer zsidó értelmiségi családdal szemben, vagy egy másik lehetséges számítást végezve a rekrutációs bázis megállapításához: a 277 ezer minimum hat középiskolát végzett keresztény érdekeit 78 ezer hasonló végzettségű zsidóval szemben.

A felekezeti alapú numerus clausus a kétféle számítás után is azonos arányokat mutató elit 77–78 százaléka számára kívánta garantálni az egyetemi férőhelyek 95 százalékát. A faji törvények további – itt most pontosan meg nem becsülhető – százalékokat vágnak le az elit többségéből, miközben a 70 százalék alá olvadó többség számára 1944-ben már az egyetemi férőhelyek 100 százalékát biztosítják.

A kiszorítás tudata már a zsidótörvények előtt, 1934-ben olyan erős, hogy a jelzett 22–23 százaléknyi zsidó elit sem küldi a várható arányban az egyetemekre gyermekeit, még a jelentkezésig sem engedve őket. A jogi karra 5,5 százalékban, az orvosira 28,5 százalékban, a bölcsészkarra 10,7 százalékban, a gyógyszerészetre 24 százalékban, a közgazdasági karra 20 százalékban, a műegyetemre 22,8 százalékban jelentkeztek izraeliták..

Míg a harmincas évek elején jóval 10 százalék fölött volt a zsidó hallgatók aránya, s ez még 1934 őszén is 11 százalékos, a csökkenés folyamatos, s 1939 őszére arányuk 3,47 százalékra szorult vissza, pedig ebben benne vannak még a zsidótörvény előtti években beiratkozott hallgatók is! A zsidók arányának radikális leszorítását tehát nem a külső erők

kényszerítették a magyar oktatásügyre: az informális numerus clausust a magyar tanügyigazgatás és egyetemi apparátus már a harmincas évek közepétől működtette.

Az uralkodó elit az ilyen módon mintegy megmásfélszereződött egyetemi férőhelytömeget vidéken a húszas években egyszerűen nem tudta feltölteni.

Mind Karády Viktor a tényleges diákok szüleinek foglalkozását vizsgáló, mind a saját vélelmezhető szülőiskolázottságra vonatkozó számításaink szerint a húszas-harmincas években jelentkeznie kellett volna a zsidók egy generációval korábbi, gyorsan bővülő felülreprezentációjának az akkori alsóközépiskolában. A tény, hogy nem jelentkezett, egyfelől azt jelenti, hogy miközben a keresztény alsó-középrétegek kvázi teljeskörűsítették részvételüket a középiskolában, az újabb középiskolázás határára már megérkezett társadalmi csoportokat – melyeknek nagyobb része megint csak zsidó volt, tekintettel az izraeliták városi népességben, illetve szakmunkások körében betöltött igen magas arányára – továbbra is kirekesztették.

II. Az állami befolyás expanziója az egyházakkal szemben

Az előző fő fejezetben annak bemutatására vállalkoztunk, hogy az állam expanziója során átalakította az iskolai iránti kereslet és kínálat szerkezetét egyaránt. Azaz: más összetételű diákság másféle tulajdonú iskolákba járt 1910-ben, mint 1870-ben. Ugyanakkor – ez közismert – a magyar iskolarendszert nem államosították, így a népoktatás nagyobbik részét ugyanazok a történelmi egyházak tartották ellenőrzésük alatt, mint az állami expanzió kezdetekor. 1914/15-re az állami iskolák száma már 3349 volt, a községi iskoláké 1159 – azaz a 15038 iskola közel harminc százaléka már községi/állami tulajdonú. Ugyanakkor a tanulóknak csak tíz százaléka járt ezekbe az iskolákba. Középfokon ugyan sokkal nagyobb az állami részvétel, de hatalmas marad a felekezeti szféra is. A tanulók elsöprő többségének sorsát, iskolai szocializációját mégiscsak az állam-egyház viszonyon keresztül befolyásolhatta az állam. E fejezetben a statisztikai adatok kizárólag az állami és felekezeti iskolafenntartás nagyságrendjének különbségét hivatottak demonstrálni.

Amiképp előző témánk vonatkozásában is radikálisan kettébontottuk a népesség általában vett elemi iskolázottságának és alfabetizmusának növelésére vonatkozó állami törekvéseket a nemzetiségiekkel kapcsolatos állami törekvésektől, jelen fejezetben is indokolt a nemzetiségi probléma (mint a dualizmuskori állam-egyház-oktatás viszony sajátos területe) külön kezelése az általánosságban vett állam-egyház viszonytól.

Állam és egyház a népiskola-politikában

Az állami ellenőrzés előzményei

Abszolutizmuskori gyökerek és továbbélésük

A 18. század – noha az egyházak fenntartói monopóliumát még nem érintette – ellenőrzési tekintetben már újrafogalmazta az állam és az oktatás viszonyát, s hasonlóképpen a tankötelezettséget is.

Az első olyan kormányszervet, amelyet a modern oktatási minisztérium elődjének tekinthetünk, az 1723-as országgyűlés hozta létre: a fölállítandó helytartótanácson belül egy külön bizottságot szerveztek az állami felügyelet végzésére, s e szerv az évtizedek során egyre erősebb lett. Apparátusa a katolikus egyház és a kancellária korlátozó törekvései ellenére 1766-tól kezdve nekilátott a kizárólag neki alárendelt dekoncentrált hivatalok kiépítésének előkészítéséhez. (*Finánczy*, 1899, 23.)

Az igazi változás az új hatóságok létrejöttével kezdődik. 1760-ban az Udvari Tanügyi

Bizottság az oktatásügy alakításának első modern szervezete. Ehhez képest Magyarország elmaradottságát tükrözi, hogy 1761-től az iskolaügyek magyarországi főprotektora – igaz, csak átmenetileg – a hercegprímás. 1766-ra – kétéves kemény vita után – az elvi feltétele is megteremtődött annak, hogy az új magyar oktatásügyi kormányszerv – a Commissio Studiorum – élén egyértelműen világi vezetővel, az országbíróval, immár bármely felekezet iskoláira kiterjedő döntéseket hozhasson. (*Kosáry*, 1980, 450.)

A kötelező iskolaszervezés új elemekkel egészül ki. A királynő 1774-es erdélyi rendelkezései megszabják a tananyagot és a tanítók fizetését, 1766-ban pedig a jogszabály rászorítja az iskolafenntartó egyházakat, hogy az iskolák tényleges irányítására – a kialakult egyházi igazgatás helyett, pontosabban mellett – fogadják el a tankerületi népiskola-felügyelőket.

A Ratio Educationis (1777) az országot nagyméretű tankerületekre osztotta, és élükre államhivatalnokokat nevezett ki. Ez akkor egyidejűleg jelentett dekoncentrációs (nem decentralizációs, hanem a központilag ellenőrzött hatalmat az egyes területekhez közelebb vivő) és szekularizációs (nem vallástalanító, hanem az államot és az egyházat szeparáló) lépést, hiszen egyfelől a helytartótanács oktatási osztályától, másfelől a római katolikus egyháztól vett át hatásköröket. (*MP*, 1922, 97.)

Ez az oktatás igazgatását az ország történetileg kialakult közigazgatási képviseleti rendszerének egészétől kívánta elválasztani. A Ratióra fogalmazott, nem egészen másfél évtizeddel későbbi országgyűlési válasz kimondta: a magyar tanügyigazgatás két elven nyugszik. Az egyik elv szerint az oktatás igazgatásának az ország közigazgatásával kapcsolatban kell állnia, abba kell szervesen integrálódnia. Az 1791-es országos bizottság úgy fogalmazott, hogy a tanügyigazgatás „az országnak semmiféle állás- vagy hivatásbeli lakosaira szabadalomképpen (kizárólag) ne bízassék". (*Kármán*, 1909, 2, 73.) Azaz: sem központi hivatalnokokra, sem katolikus papokra nem bízható.

A rendelkezések kötelező érvénye az 1790-es években lanyhulni kezd. Az iskolaállítási, fenntartási kötelezettségek és minőségek legfőbb őrének számító népiskolai ellenőri hivatalt – melynek létrejötte a józsefi rendelkezések 1789-es csúcspontját jelenti – a diadalmaskodó rendek megszüntették. Az 1790-es 26. és 27. tc. pedig a protestánsok és ortodoxok autonómiáját garantálva megállította az 1766 óta folyó egységesítési folyamatot.

Ugyanakkor – 1791 tavaszán – a magyar országgyűlés kívánságára újabb, modern típusú kényszerintézkedés jelent meg az iskolafenntartókkal szemben: csak olyan személyt alkalmazhatnak, aki tud magyarul. (*Mészáros*, 1993, 38.) Ez az intézkedés – noha visszamenőleges hatállyal nem bírt – elsősorban az ortodox egyházat kötelezte saját szempontjaitól nyilvánvalóan elütő oktatáspolitikai döntésekre, de a reformátuson kívül valamennyi más egyházat is érzékenyen érintett.

Az 1825–27-es országgyűlés által kiküldött tanulmányi bizottságban a konzervatív erők ugyan kísérletet tettek arra, hogy – a kortárs porosz és a Ratio előtti magyar gyakorlat mintájára – a tanügyigazgatást az esperesek kezébe adják át, de a bizottság végül úgy foglalt állást, hogy a József korabeli iskolafelügyelők helyébe megyei tanfelügyeletet kell létrehozni, s e tanfelügyelőket a megyének kell megválasztani. (*Kármán*, 1911, 220.)

Az 1845-ben hozott helytartótanácsi rendelet az 1765 előtti magyar, illetve a kortárs porosz utat választotta: az iskolák felügyelőinek a helyi lelkészeket tette meg. (25224. 1845. július 16.) Egyes megyék már akkor tiltakoztak a felügyelet teljes egészében egyházi kézbe való kerülése ellen – ennek azonban a későbbiekben nincsen nyoma.

Összességében azonban nem vitatható, hogy a jellegzetesen 18. századi kísérlet, hogy állami tisztviselőkkel ellenőrizzék az egyházi oktatást, csak az oktatásügy központi hivatalának szekuláris mivoltában mentődött meg: a középszintű igazgatás a 19. század első felében egyházi maradt.

A szekularitás kísérlete

A helyzet 1848-ban sok tekintetben megváltozott. Míg ugyanis korábban a felekezeti autonómiaformák részei voltak, részei lehettek egy nacionalista szempontból nem kívánatos központosításnak, és a katolikus tanügyigazgatás elleni küzdelem része lehetett a magyar protestantizmus és a Habsburg ellenreformáció ütközetének, addig az 1848-ban hivatalba lépő magyar felelős kormány idején a probléma szükségszerűen a polgári értelemben vett nemzeti egység és a „feudális" felekezeti széttagoltság alternatívájává fogalmazódott át. A magyar tanítótársadalom is átlátta, hogy a maga szabadsága és jóléte nem választható el a közszabadság ügyétől.

Először is figyelemre méltó, hogy az eredetileg protestáns tanító-összejövetelnek indult mozgalom nem aknázza ki, hogy saját szűkebb felekezeti érdekeinek érvényesítésére sosem tapasztalt tér nyílna, hiszen az 1848-as politikai és kultúrpolitikai elitben messze felülreprezentáltak a protestánsok, a katolikus egyház pedig dinasztiahűségével is, de oktatáspolitikai értelemben is, stratégiailag került szembe még a *Batthyány*-kormány és az országgyűlés katolikusaival.

E protestáns tanítói elit ezt nem használta ki, hanem országos gyűlést hívott életre, mely az oktatásügy szabadságát immár nem az „autonómia" hadállásainak további körülbástyázásában, hanem az állam és egyház elválasztásában látta: a felekezetsemleges állami iskolaszervezésben, a tanítóság kántori és „egyházfi" teendőinek eltörlésében, a felekezet-semleges állami tanterv kiadásában, a hittanoktatás lelkészekre bízásában.

A törvény – legalábbis finanszírozási tekintetben – a felekezeti iskolákat ugyanúgy magániskolának nyilvánította, mint ahogyan ez például az Amerikai Egyesült Államokban megvalósult. Az analógia persze sántít, hiszen a felekezetek mint adóbehajtók – ellentétben az amerikai helyzettel – a liberális elképzelések szerint is megkülönböztetett állami segítséget élveztek.

Az új polgári népoktatási törvényjavaslat a hitfelekezeti iskolák állítását mindenkinek megengedte – hiszen ez liberális elv volt –, de ez senkit nem mentesített a községi iskola fenntartására szolgáló öt százalékos iskolaadó alól. (Az iskolaadó a tévedések elkerülése végett sem ekkor, sem a későbbiekben nem azt jelenti, hogy a lakosok jövedelmük bizonyos részét fizették volna az iskoláztatásra, hanem azt, hogy az államnak fizetett jövedelemadó öt százalékát vetették ki községi iskolaadó címen az adófizetőkre.) Ez a finanszírozási logika azt jelenti, hogy a jómódú község elvileg akár teljesen függetlenedhetett a központi költségvetéstől. Ráadásul az 1848-as elképzelés rendkívüli módon kibővítette az oktatásügy forrásait, hiszen ez az alapfokú köziskoláztatást – az éves állami költségvetésen túl – ellátta volna az ország jövedelemadó-bevételének öt százalékával, kötelezővé tette volna olyan községi iskola felállítását, amelybe bármely felekezethez tartozó gyermek fenntartások nélkül járhat (hiszen a vallásoktatás nem iskolai tantárgy, hanem arról a lelkészek gondoskodnak), és ettől teljesen függetlenül biztosított volna lehetőséget az egyházaknak, hogy saját forrásaikból, államsegélyeikből, híveik felekezeti iskolaadójából és a tandíjakból egy alternatív iskolarendszert tartsanak fenn. (*Hajdú*, 1933, 107.)

Ezáltal a törvény – legalábbis finanszírozási tekintetben – a felekezeti iskolákat ugyanúgy magániskolának nyilvánította, mint ahogyan ez például az Amerikai Egyesült Államokban megvalósult. Az analógia persze sántít, hiszen a felekezetek mint adóbehajtók – ellentétben az amerikai helyzettel – a liberális elképzelések szerint is megkülönböztetett állami segítséget élveztek.

Eötvös eredetileg a községi bizottmánynak nemcsak a felügyeletet, de a vezérlést is meg kívánta hagyni. A parlamenti választmány – részben a tanítói érdekvédelmi törekvé-

sek hatására, részben a központi állam befolyását növelendő – csökkentette le ezt a hatáskört felügyeletre, a tanítók elbocsátásának jogát pedig a kerületi bizottmányokra, illetve a VKM-re bízta. A kerületi bizottmányokat megyerendszertől függetlenül – régiónként, amiből hatot terveztek – kívánták felállítani. Ez a törvényjavaslat – bár az alsóházban inkább a baloldali radikálisok ellenezték – a felsőházban olyan konzervatív és katolikus egyházi ellenzésre talált, hogy lekerült a napirendről, és ezért nem lett belőle törvény. (vö. *Mann*, 1987, 13.)

Antiliberalizmus és rekatolizáció

Az 1849-es fordulat azután a liberális oktatáspolitikai törekvéseket egy időre teljesen lebénította. Az iskolákkal – mint a lojális magatartást befolyásoló intézményekkel és a Habsburg-ellenes értelmiség búvóhelyeivel – kapcsolatos politikai attitűd rányomta bélyegét a tanügyigazgatásra. Különösen a középiskolákkal kapcsolatban megfogalmazott határozott szakmai követelmények biztosítottak lehetőséget a lényegesen kisebb és kevésbé felszerelt – de a „nemzeti ellenállás szellemét" hordozó – protestáns iskolák leminősítésére.

A diktatúránál még súlyosabb következmény volt, hogy a *Bach*-korszak népszerűtlen intézkedéseinek ellenhatásaképpen széles társadalmi egyetértést kapott az iskolakötelezettség teljesítésével szembeni fenntartói vagy tanítói szembenállás. A tanító a községgel szemben egyébként sem szorgalmazhatta az iskolakötelezettség teljesítését – nem sérthette az őt alkalmazók érdekeit –, de ez érdekében sem állott, hiszen az iskolába nem járók analfabetizmusáért nem volt felelős, a kevesebb gyerek, a legalsó társadalmi csoportok távolmaradása az iskolától pedig munkafeltételeit javította. (*Kelemen*, 1985, 37.)

Ilyen előzmények után meg kell vizsgálnunk, hogyan alakult az alkotmányos korban a magyar iskola igazgatása.

Liberális kompromisszum az egyházakkal

Minthogy 1867 mögött nem állott sem helyi, sem európai forradalmi hullám – s különösen nem francia eredetű, tehát „egyházellenes", mint az 1848-as – olyan rendszert kellett teremteni, amely a kormányzat melletti két legjelentősebb társadalmi erőnek, az egyházaknak és a megyei társadalomnak egyaránt megfelel. 1867 után ugyanis a kormányzatnak olyan tömegű problémával kellett szembenéznie, olyan törvényalkotási menetrendet kellett teljesítenie, hogy 1848 – ezen ágazat szempontjából markáns – elképzeléseit sok tekintetben fel kellett adnia.

Az előbbi érdekében az Eötvös József vezette minisztérium meghozta a legsúlyosabb kompromisszumot: visszalépett a közoktatás és magánoktatás markáns szétválasztásától, és lehetővé tette, hogy az egyházi iskolaadó összege a községi iskolaadó összegéből levonassék, magyarán, hogy az egyházi iskolák – automatikusan – közjövedelmekből finanszíroztassanak. (vö. *Mészáros*, 2001, 38.) Más kérdés, hogy a liberális kultúrpolitika akkor még abban bízott, hogy a katolikus autonómia közelinek hitt megvalósulásával a katolikus egyházhoz áramló közpénzeket ténylegesen a katolikus társadalom, és nem az egyházi hierarchia fogja ellenőrizni. Ez a magyar közoktatást a ('48-as) „amerikai modell" helyett a skandináv modell irányába mozdította volna tovább. (*Török*, 1941, 71.; *Lepold*, 1920, 11.; *Björk*, 1993, 130.)

A kulturális kormányzat az egyházi befolyás fokozatos kiváltására, a társadalmi részvétel fokozására népnevelési egyletek létrehozását szorgalmazta. (*Kelemen*, 1985, 46.) Ezek az egyletek azonban azon társadalmi csoportoknál, amelyek tényleges autonómiát hordoztak, ellenállásba ütköztek: a protestánsok az autonómiájukat féltették, a katolikusok viszont az egyház hierarchikus felépítésével találták ellentétesnek azokat a társadalmi mozgásokat, amelyek kiemelték volna a hierarchia alól a felekezeti iskolákat is. (*Komlósi*, 1972, 7.) Ugyanakkor azok, akik az egyházak visszaszorítását tűzték ki zász-

lajukra, ezen egyletek hatásával nem lehettek elégedettek. E csoportok, melyek már ekkor államosítást követeltek, részben a községesítés lehetőségével kívántak élni, ezek azonban csak a plébános teljes mellőzésével tartott katolikus gyűlések. (A községesítés elsősorban a nagyvárosokban, püspöki városokban fejezte ki a polgárság és az egyház hagyományos ellentétét.) (*MSK*, 31.*k.*, 27*x.*) Az egyház ellentámadása azonban általában sikeresnek bizonyult.

Az 1870-es évek elejére az oktatáspolitika kiszorult a közérdeklődés centrumából, a vita a legszélesebb nyilvánosság helyett mind inkább a szakmai körökön belül folyt. (vö., *Felkai*, 1988, 674.; *sköv. Mann*, 1993, 36. *sköv*)

A nagypolitikából való kiszorulás megnövelte az egyházak relatív súlyát a vitában, hiszen az oktatás szférájában természetszerűen erősebbek voltak, mint például az alkotmányjog területén.

A kérdés az volt, hogy melyek lesznek azok a szervezetek és intézmények, amelyek az oktatáspolitika, a tanügyigazgatás szereplőinek tevékenységét kanalizálják. A liberális kormányzat eredeti elképzelése szerint ilyenek lettek volna az iskolatanácsok. Az iskolatanácsok – legalábbis néhány megyében – negyedévente ténylegesen ülést tartottak. Az iskolatanácsok megfogalmazta bírálatokat a megszülető érdekszervezetek – az ekkoriban alakuló tanítóegyletek – a helyi nyilvánosság fórumait kihasználva opponálták. (*Kelemen*, 1985, 68.) A tanfelügyelők ebben az időszakban kétirányú küzdelmet folytattak: a tankötelezettség és mulasztások megtorlása ügyében – a törvényhatóságokon és a közigazgatáson keresztül – a községekkel, az iskoláztatás tartalmi és az iskolai élet belső kérdéseiben pedig az egyházközségekkel, illetve az egyházi hatóságokkal kerültek konfliktusba. (*Kelemen*, 1985, 72.) A tanfelügyelői eljárások nyomán a felekezeti hatóságok figyelmeztetése ismételten politikai bombákat robbantott, így a VKM nem tudta megvédeni tanfelügyelőit, és az 1/1873. számú körrendelet szinte feltétel nélküli hatósági támogatást, sőt államsegélyt helyezett kilátásba a felekezeti főhatóságok javára. (vö. *Felkai*, 1988, 674. *sköv.*) A VKM láthatólag realizálta: tanfelügyelőiből nem hozhat létre olyan liberális élcsapatot, melynek „katonái" az egyház átfogó szellemi hatalmával helyi szinten szembeszállhattak volna.

A tanfelügyelői hatalom ellen a megyei elit is harcba szállt; Veszprém megye 1874 nyarán a többi megyékhez küldött átiratában a tanfelügyeleti intézmény eltörlését és a „népnevelés ügyének a törvényhatóságokhoz való leendő átruházását" indítványozta. Az 1874-ben újjáválasztott iskolatanácsokba már a megyei elitek legjelentősebb politikusai kerültek. (*Kelemen*, 1985, 73.)

Nem csak arról van szó, hogy a tanfelügyelői hatalom kikezdésében a „történetesen" felekezeti fenntartói érdek és a megyei érdekek objektíve támogatták egymást, hanem arról is, hogy maga a megyei elit sokkal erőteljesebben volt felekezeties, mint az országos oktatáspolitikai elit. Míg az országos elit számára az ország többfelekezetűsége éppen a felekezet-feletti nemzeti egység hangsúlyozását írta elő, addig a helyi elit számára e többfelekezetűség éppen azt biztosította, hogy egy-egy megye érdekeit a megyében domináns felekezet érdekeként is meg lehetett fogalmazni.

Ezek a felekezetekkel összefonódott megyei erők a korábbi tanácskozó szerv helyett olyat kívántak, ahol politikai érdekeiket határozat formájában is megjeleníthetik. Ez lett 1876-ban, a megyei iskolatanácsok megszűnte után a megyei törvényhatósági bizottság. (vö. *Mann*, 1993, 36. *sköv*)

Az évtized végére kialakult a főszolgabírói tevékenység e területen meghatározó profilja is: a tankötelezettség és az iskolamulasztások nyilvántartásának ellenőrzésével, illetőleg a tanítói járandóságok elmaradásával kapcsolatos tevékenység.

A községi elöljáróságok időnként segítséget kértek a főszolgabírótól, gyakran azonban a községi bírók nem kívánták vállalni azokat a konfliktusokat, amelyek a legszegényebb, iskolábajáráshoz megfelelő ruhával sem rendelkező vagy beteg gyerekek szüleivel szem-

beni fellépésből keletkeztek volna. E kérdések megoldását sem lehetett a messzi központból garantálni. (*Kelemen*, 1985, 87.)

A községek és felekezetek viszonyában is változások következtek be: az 1860-as évek végén lecsökkent a községi segélyezettek igen magas aránya; a megyék ismert adatai szerint 25 százalék körül állandósult a tandíjakból eredő bevétel. Megnőtt az egyházak tagjaira kirótt hozzájárulás mértéke: néhol elérte a közadó öt százalékát is. (*Kelemen*, 1985, 96.; *Kotnyek*, 1978, 19.)

Nem arról van tehát szó, hogy a felekezetek tartják fenn – valamely birtokállományukból – a népiskola-hálózatot, hanem arról, hogy ugyanazon polgárok a hatvanas években még felekezet-semleges módon, a községen keresztül, a hetvenes években már felekezetük tagjaként tartják el az iskolákat.

Az eredetileg felekezet-semleges tanítóegyletek vezetésében két irány küzdött: a mérsékeltebb önképzőköri és a radikálisabb, amelynek élén a Budai Tanítóegylet állt. Utóbbi a Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetségének szervezésében jelenítette meg érdekeit. Ezt a VKM természetesen sérelmezte, s 1873-ban a Belügyminisztérium (BM) be is tiltotta. Az 1870-es évek végére az önképzőköri vagy segélyegylet dominanciájának ellentéte uralta a tanítóegyesületek belső vitáit. (vö, *Felkai*, 1988, 674. *köv.*)A nyolcvanas években a kérdés ismételten felmerült, egy szekuláris csoport meg akarta alapítani a felekezeten kívüli tanítóegyesületet, ezt azonban ezen a néven a hatóságok nem engedélyezték. (*Köte*, 1975, 6.)

Később a tanítóegyletek a megyei tanügyi lapokat a tanfelügyelőségekkel és a tanítóképzőkkel együtt jelentették meg, s a magyar oktatáspolitikai erőtérbe a tanítóegyesületek nyomásgyakorló csoportként, de nem szakszervezetként illeszkedtek be. A tanügyi sajtó – Németországban tanult tanítóképző intézeti tanárok szellemi hatására – kétfrontos harcot folytatott: (Kelemen Elemér megfogalmazása szerint) egyrészt „a régi iskola népbutító dogmatizmusa, másrészt a középiskola hatására a népiskolába beszűrődő arisztokratizmus ellen”. (*Kelemen*, 1985, 134.)

1876-tól kezdve olyan egyensúlyhelyzet állt elő a magyar oktatáspolitikában és tanügyigazgatásban, amely évtizedekre biztosította a rendszer működését. Ez az egyensúly négy fontos elemből állt:

1. Szétválasztotta az oktatás politikai és szakmai-tanügyi irányítását – főszereplőnek előbbinél a választott iskolaszéket, megyei törvényhatósági bizottságot, utóbbinál a tanítókat és a tanfelügyelőket tette meg. Ennek megfelelően az állam-egyház-viszonynak is két szintje alakult ki:

– a politikai, ahol maguk a fenntartó felekezetek rendelkeztek az államhoz képest önállósággal, illetve

– a „szakmai”: magyarán az, ahol az iskolák rendelkeztek a tanfelügyelőhöz képest önállósággal.

2. Úgy osztotta el a hatásköröket, hogy abból mindenkinek és minden szintnek jusson. Ezáltal érdekeltté tette egyrészt az egyházakat az iskola fenntartásában, másrészt a megyét a regionális oktatáspolitikai döntések meghozatalában, ugyanakkor elegendő hatáskört hagyott ahhoz a VKM kezében, hogy az erős tárcaként egyre növekvő pénzforrásokat hasítson ki az állami költségvetésből, és hogy tekintélyét a társtárcákkal és az egyházakkal szemben egyaránt érvényesíthesse. Lehetőséget adott a tanítók önszerveződésének, de nem mozdította el a rendszert sem a prekorporativizmus, sem valamiféle „szakmai belügy” irányába.

3. Azt a történeti tényt, hogy a kontinentális oktatás kétfelől épült ki – azaz felülről és alulról –, valamint hogy az alsó szinthez, ahol tankötelezettségről kellett beszélni, és a középfokhoz, ahol a tanszabadság értelmezése a kulcsfogalom, teljesen más viszonyt kell a liberális államnak kialakítania, nem akarta összemosni, mesterségesen egy rendszerbe integrálni, hanem igazgatásilag is kettéválasztotta.

A tankötelezettség – témánk vonatkozásában – azt is jelenti, hogy bármilyen vallásosak a gyermek szülei, előfordulhat, hogy nem felekezeti iskolába, esetleg más vallású, vagy nem vallásos tanító kezére kell bízni nevelését. A tanszabadság azt is jelenti, hogy bárki szervezhet és állíthat fel iskolát – a katolikus többségű településen nem tiltható meg protestáns iskola létesítése, mint ahogy fordítva sem. (*Horváth*, 1989, 197.) A népoktatás, a polgári iskolák, a tanítóképzés ellenőrzésére tanfelügyelői és lokális kontrollt teremtett, a középiskolák igazgatásának egyensúlyát pedig a tankerületi főigazgatóságok és az intézményi, tanári autonómia egyidejű megteremtésével biztosította.

4. A hatalom megosztása – túl az első pontban jellemzett végrehajtó hatalmon belüli megoszláson – alkotmányos értelemben is működött. Az alkotmányos élet szereplőinek, eképpen az állam egészének és nemcsak a kormánynak jutott jelentős szerep. A király szerepe is megmaradt, ugyanis az iskolafenntartó egyházak vezetését végső soron a püspökök személye befolyásolta – a püspökkinevezésekkel, azok állami jóváhagyásával kapcsolatban pedig a király álláspontja végső soron mindig is ügydöntő maradt. Ez volt az a mód, ahogy az uralkodó a népoktatás ügyeit felelős kormányától függetlenül befolyásolhatta. A kormány szerepe is jelentős, hiszen a tanügyigazgatás főszereplőit (a magyar királyi tanfelügyelőket) – miniszteri előterjesztésre nevezte ki a király. A törvényhozás szerepe pedig abban nyilvánult meg, hogy az oktatási törvények kérdésében mind a törvény-előkészítés, mind a vitatás szakaszában a Parlament rendeltetésszerűen, és nem egyszerű szavazógépként működött, a biztos többségi időszakokban is érdemi változásokon ment át számos törvény, s a nagy iskolaépítési hullámot sem egyszerűen a kormány határozta el vagy csempészte be a költségvetési törvénybe, hanem külön törvényjavaslatként ment keresztül a stratégiai 1879-s törvény mögé kormánypárti-ellenzéki konszenzus szerveződött. Az önálló hatalmi ágnak tekinthető önkormányzatok szerepe sem vitatható, hiszen a végrehajtás vonatkozásában a hatalom arányosan oszlott meg a központilag kinevezett szaktisztviselői és a választott önkormányzati testület között. A közigazgatási bíráskodással pedig – s ez is egy teljesen elhanyagolt történeti tény – a törvényhozás a századfordulóra a bírói ágat is beépítette a tanügyigazgatás rendszerébe.

A népiskolaügy igazgatásában tehát a liberális gondolkozás elválasztotta a szakmai és a politikai felelősséget. 1876 után a politikai felelősséget a VKM vezetése alatt, de a választott megyei közigazgatási bizottságok viselték. Ezekben a megyei közigazgatás kinevezett és választott tisztviselőin kívül a megyei közgyűlés által delegált tagok is ott ültek. Szakmai tekintetben a közigazgatási bizottság előadója mindig a tanfelügyelő volt, akit viszont – a megye megkérdezése nélkül – az állami főhatóság nevezett ki. A közigazgatási bizottságban – valamennyi megyében – ott ültek a tekintélyesebb egyházak képviselői is. (*Kelemen*, 2002, 77.)

Az 1876-os elképzelés szerint minden törvényhatóságban egy állandó népnevelési bizottság jött létre, amely minden helyi iskola vonatkozásában rendelkezett, s működését a törvényhatóság állapította meg. Tagjai: az iskolalátogatással megbízott szakértők, a felekezetek, valamint az állami, községi és különböző felekezeti tanítók egy-egy választottja. E szakmai testületben tehát az oktatás többfelekezetűsége – külön fenntartói és külön alkalmazotti értelemben – elismertetett. E választmány adott volna tanácsokat a közigazgatási bizottságnak. Ekképpen a döntés-előkészítésben létrejött volna a kívánatos egyensúlyhelyzet, a választott bizottságnak a döntést előkészítő tanfelügyelőnek való teljes információs kiszolgáltatottsága elvileg megszűnt. A gyakorlatban azután ezek a népnevelési bizottságok nem nagyon működtek; a közigazgatási bizottságok tagjai elegendőnek ítélték azokat az információkat, melyeket részben mind a korábbi, mind a huszadik századi összehasonlításban elképesztő méretű helyi sajtónyilvánosságon keresztül, részben mint a megyei elit tagjai vagy épp egyházuk elitjének tagjai amúgy is megszerezhettek. A szakértők a tanügyigazgatáson, a felekezetek gyakran a közigazgatási bizottságon vagy a VKM-en, a tanítók pedig a sajtón és a tanfelügyelőkön keresztül érvényesítették álláspontjukat.

Hasonlóképpen oszlott meg az ellenőrzés a tanfelügyelő és a felekezeti vagy polgári iskolaszék között. (A felekezeti iskolaszékről későbbiekben több szó lesz.) Az iskolaszékek működési szabályait a VKM, illetve a felekezeti főhatóság szabályozta. Ez tehát a fenntartói kontroll funkcióját is betöltötte.

Tanszabadság és vallásszabadság

A magyar tanszabadság, illetve az e szempontból vizsgált magyar egyház-állam-viszony szükségszerűen különbözött számos külföldi mintától, hiszen a magyar társadalom többfelekezetű volt, a többségi vallás kiemelt jogait a liberális államnak inkább kurtítani, mint támogatni állt érdekében. Ugyanakkor – sajátos ellentmondásként – a századforduló után egyidejűleg erősödtek meg a társadalomban a szekularizációs törekvések és egyes kormánypártok klerikalizációs törekvései. A tanszabadság, a magániskolák alapításának kérdése tehát a századfordulóra a valláserkölcs-mentes iskola (legalábbis elvi) lehetőségét jelentette.

Míg az iskoláztatási kötelezettség behajtásakor a legalsóbb társadalmi csoportokkal kellett konfliktust vállalni, a tanszabadság, a magánoktatás jogának megadása vagy eltiltása a középrétegek szellemi irányításának eszköze volt. A magántanítást 1868-ban minden megkötés nélkül engedélyezték – s természetesen nyilvános intézetben történő vizsga segítségével ellenőrizték. A magániskolák működtetése a tanítói végzettségűek számára alanyi jogként jelent meg. E végzettség nélkül is nyithattak ilyen intézetet, ha a tankerületi iskolai tanács és a kormány erre őket alkalmasnak ismerte el. Ha tantervük és kellékeik az államiakkal azonosak voltak – melyek megállapítására a tankerületi iskolatanács volt hivatott –, nyilvánossági jogot kaptak (1868, 38. *tc.*). Ha saját tantervet szándékoztak követni, erre is joguk volt, de kötelező nyilvános vizsgáikon mind a tanfelügyelő, mind az iskolaszék képviseltette magát. (vö. *Ballér*, 1989, 320.) A magánintézetek finanszírozását a kormány jogává tették. E joggal a dualizmus korában éltek is a kormányok, a későbbiekben azonban már nem. A kormány a közigazgatási bizottság útján léphetett fel a tanintézet bezáratása érdekében. (*A törvényhatósági*, 1880, 127.)

A szülői háznál folyó tanulás legalizálása végett a professzionalitás és liberalizmus egyidejű érvényesítésével rendelet állapította meg, hogy a háznál való tanítás csak képzett tanító által történhet. E rendelkezéssel bővíteni kívánták a tanítók elhelyezkedési lehetőségeit is, ugyanakkor egyértelműen kimondták: „több szülő mint társulat magántanintézet felállítására jogosítványt nyerhet". (*VKM*, 1878, 9456.) Amikor a tanítók nyomására a községi, majd a felekezeti iskolai tanítókat köztisztviselővé, illetve „kvázi-köztisztviselővé" nyilvánították, a magániskolai tanítók ebből a szabályozásból – szintén a liberális elvek érvényesülésének eredményeképpen – kimaradtak. (*VKM*, 1886, 41874.)

A megyei és a bírói kontroll szerepe az állam és az egyház viszonyában

Mindezek a változások nem érintették azt a tényt, hogy a tanfelügyelő vagy munkatársa a megyei erők óriási súlyával létrehozott megyei közigazgatási bizottság előadójaként referálta a döntéseket. E közigazgatási bizottság tagjai elvileg – és a legsúlyosabb esetekben gyakorlatilag is – szintén tettek indítványokat. A szorosan vett oktatási kérdésekben ugyan a tanügyigazgatás döntéselőkészítő tevékenységét a döntések végkimenetelére valóban meghatározónak tarthatjuk – a neveléstörténet-írás az iskola belső életére koncentrálva, illetve a minisztériumi folyamatokra koncentrálva talán ezért részesíti kisebb figyelemben a kollektív döntés ezen fórumát –, de a legjelentősebb oktatáspolitikai kérdésekben, azaz a források nagyságának meghatározásakor, ezek elosztásakor, az iskola irányultságának meghatározásakor e szerv tevékenységét döntőnek tarthatjuk. (*Kelemen*, 1985, 151. *sköv*)

Ráadásul a döntést két igen fontos kérdésben, a községi segély felekezetek közötti elosztása és a városi iskolaszék választóképességének kérdésében nem a közigazgatási bi-

zottság, hanem maga a törvényhatósági bizottság hozta, amelyben a tanfelügyelő szerepe lényegesen kisebb volt. A közigazgatási bizottság bírálta el a községi tanítók alkalmazását és fizetésének nagyságát, a szülők és tanítók vitájában másodfokon, az iskolaszék és tanító vitájában pedig első fokon határozott. Fegyelmi vizsgálatot rendelhetett el a községi elöljáróságok vagy tanítók ellen. A vizsgálatoknál a tanfelügyelő mindig jelen volt, az iskolaszéket mindig meghallgatták. A tanfelügyelő minden fontos kérdésben – nem beszélünk most az iskolák tartalmi felügyeletéről – csak a bizottság tudtával és határozata alapján intézkedhetett. Nemcsak a megyei közigazgatás közegeit nem tudta nélkülük nyomás alá venni, de bizonyos kérdésekben még saját miniszterével sem érintkezhetett: például először a közigazgatási bizottságot kellett arról meggyőznie, hogy bizonyos felekezeti iskolák nem felelnek meg a törvényes előírásoknak, és csak ezután kerülhetett sor arra, hogy a VKM is megfontolja, meginti-e a szóban forgó felekezetet.

A közigazgatási bizottság olyan stratégiai kérdésekben döntött, mint hogy hol és mi módon kell újabb iskolákat állítani, az óvodáztatást társadalmi úton megszervezni, és a nagyobb községek közül a megye melyeket szorítsa polgári iskola állítására. Döntést hozott arról, hogy a felső népiskolák mezőgazdasági vagy ipari irányultságúak legyenek-e, s arról is, hogy a megye területén hol kell önálló ipari és kereskedelmi iskolákat létrehozni.

Maga a megyei elit sokkal erőteljesebben volt felekezeties, mint az országos oktatáspolitikai elit. Míg az országos elit számára az ország többfelekezetűsége éppen a felekezet-feletti nemzeti egység hangsúlyozását írta elő, addig a helyi elit számára e többfelekezetűség éppen azt biztosította, hogy egy-egy megye érdekeit a megyében domináns felekezet érdekeként is meg lehetett fogalmazni.

Ha igaz is az a tény, amit közigazgatástörténeti szakirodalmunk állít, hogy *Tisza Kálmán* idejében a közigazgatás egészében centralizáció figyelhető meg, az 1890-es évek liberalizmusa ismét megfelelő ellensúlyokat épít be a rendszerbe. Egyrészt az 1893:26. tc. 9. paragrafusával újabb diszkrecionális jogkört ad a bizottság kezébe: azt, hogy amennyiben a felekezeti tanítói fizetéseket az egyházközségen behajtani nem tudja, akkor a háromszori figyelmeztetés halasztó hatálya nélkül – amelyet még az 1876-os törvény írt elő – felekezeti helyett azonnal községi vagy állami iskola szervezését rendelje el. Ennél lényegesebb, hogy ebben az időszakban megszületik a közigazgatási bíróság, amely felülvizsgálhatja nemcsak a közigazgatási bizottság, de a megyei törvényhatóság döntéseit is, melyek egyrészt a helyi adók és segélyek elosztására vonatkoznak, másrészt a tanítók jövedelmével, annak kiszolgáltatásával, az iskolaszéki tagok választásával kapcsolatosak (1896, 26. *tc.*). Figyelemre méltó, hogy az állami hatalom megnövekedése a felekezetekkel és a helyi erőkkel szemben nem egyszerűen a közigazgatás hatalmának növekedése, ahogy az eddigi történetírás – legalábbis az oktatástörténet-írás – hangsúlyozta, hanem ennek az új típusú – és kifejezetten liberális – ellensúlynak a megnövekedésével járt együtt.

Azt a közvetlen pénzügyi kapcsolatot – kétoldalú követelési rendszert –, amely 1907 óta a nem állami tanítók és a VKM között létrejött, szintén a közigazgatási bíróságnak rendelték alá. (Még 1919 után is bővült a bírósági panaszjog köre az érdekeltségi iskolákkal kapcsolatos közmunkákra vonatkozó megyei döntések ellensúlyozására.) A polgári és felsőkereskedelmi iskolák kiszakadása a tanfelügyelet alól sem vonta el a közigazgatási bírósági panaszjogot, mely az állami közigazgatás törekvéseinek, a megyei „túlhatalomnak” egyaránt ellensúlya maradt egészen odáig, amíg a harmincas évek végének politikai légköre – és persze saját szakmai gyakorlatának elégtelensége – nem kezdi ki magát a bíróságot. Az 1906-os évben 489 vallási és közoktatási ügy érkezett a közigazgatási bírósághoz, 1914-ben 513 – nyilván ezek alapos elemzése hozzásegítene annak el-

döntéséhez, hogy általában kiknek a javára ítélkezett a bíróság, ahogy ez a közigazgatási bírósági döntvények táraiból kitűnik.

A felekezetek „maradék" szerepe a községi-állami népiskola helyi irányításában

A népoktatásban az iskolavezetés munkája és jogköre mindig megoszlott egyfelől az igazgatótanító, másfelől az iskolaszék, a gondnokság, (a társadalmi kontroll legfontosabb vezetői) között.

Mint ez az eddigiekből kiderült, az 1868-as népiskolai törvényt igazgatási szempontból hamarosan az 1876-os törvény váltotta fel. (*Mann*, 1993, 36. *köv*) A törvény a népoktatásügy közigazgatását a VKM, a törvényhatósági közigazgatási bizottságok, a tanfelügyelők, a községi hatóságok és az iskolaszékek között osztotta fel. Iskolaigazgatói vagy igazgatótanítói funkciót tehát nem nevezett meg. (vö. *Felkai*, 1983, 11.) A felekezetek legfontosabb lehetősége a helyi irányításban a községi iskolaszéki, állami gondoksági pozíciók megszerzése volt.

A helyi szintű iskolaigazgatás – az a tevékenységcsoport, amely a tanító és a tanfelügyelet között helyezkedett el – a helyi községi iskolaszék kezébe került. A törvény szabályozta, hogy az iskolaszéknek legalább öt választott tagból kell állnia. Az iskolaszékeket három évre a községi, városi képviselőtestület választotta, így a politikai választási ciklusokat átívelő iskolaszékek jöttek létre. Iskolaszéki taggá nem volt választható a tanító és rokona, illetve azok a tisztviselők, akiknek munkaköréhez tartozott az iskolai számadások felülvizsgálata. E két funkcionális összeférhetetlenségen túlmenően politikai összeférhetetlenséget nem írt elő a törvény, hiszen nem volt kizáró ok a büntetett előélet, sőt elvileg a magyarul írni-olvasni tudás hiánya sem. (*Regős*, 1971, 104.)

Tekintettel arra, hogy az iskolaszéki tagság nem feltétlenül jelentett hatalmat, hanem időnként terhes kötelezettséget, konfliktusok vállalását az iskoláztatási kötelezettséget elmulasztó szegény sorsú szülőkkel, illetve a gyerekcselédeket foglalkoztató (s így iskoláztatásukban ellenérdekelt) gazdákkal szemben, számos esetben előfordult, hogy a képviselőtestület nem tudta vagy nem akarta megválasztani az iskolaszék tagjait, s a megyei közigazgatási bizottság sem talált erre vállalkozókat. Ilyenkor a tanfelügyelő gondnokot nevezett ki az iskola élére. Úgy tűnik, a gondnoki funkció gyakorlatilag nélkülözhetetlen volt az iskola helyi irányításában, hiszen a gazdasági ügyeket – községi tulajdonú intézményről lévén szó – a tanfelügyelői hivatalokból sem elvileg, sem gyakorlatilag nem lehetett irányítani. A tanítóság követelésére – és persze a számviteli áttekinthetőségben érdekelt pénzügyi apparátus nyomására – lehetővé vált, hogy gondnokká a tanítót válassza meg az iskolaszék.

Az iskolaszék másik megkülönböztetett tisztviselője az elnök. Az elnöki funkciót igen gyakran papi személy töltötte be, hiszen hivatalból minden lelkész tagja volt az iskolaszéknek. Ez azonban sajátos módon inkább csökkentette ennek a funkciónak a súlyát, hiszen a pappal szemben sem a választók, sem a községi politikai erők, sem a tanfelügyelőség nem tudott érdemi kontrollt gyakorolni – senki nem volt érdekelt tehát abban, hogy az iskolaszék elnökének hatalmát mintegy igazgatói hatalommá tegye. Az elnök nem gyakorolhatott – esetről esetre szóló iskolaszéki felhatalmazás nélkül – fegyelmi vagy végrehajtó hatalmat, szavazni csak utoljára szavazhatott, s az iskolaszék nevében küldött hivatalos levelei csak az iskolaszéki jegyző – mint látni fogjuk, gyakran a tanító – aláírásával mehettek el. Az üléseket nem tarthatta a paplakban vagy a templomban, csak a hivatalos helyiségben. Az iskolaszék – és nem az elnök – döntött arról, hogy melyik tag fogja az anyagi ügyek felülvizsgálatát végezni. Egyetlen érdemi hatalma az iskolaszéki jegyzőkönyvek hitelesítésével megbízott tagok kiválasztásában állt. (*MP*, 1893, 193.)

Az elnök hatalmának növelésében sajátos módon az egyházak sem voltak egyértelműen érdekeltek. A felekezeti népiskolázás fenntartásával járó pluszmunkát és anyagi áldozatokat a papokkal az egyházak vezetői csak abban az esetben tudták elfogadtatni, ha a

helyi lelkész érzékelhette befolyása különbségét a felekezeti, illetve a községi iskolákban. (*MP*, 1893, 193.)

Az egytanítós iskoláknál a tanító, több tanítós iskoláknál az igazgatótanító, több iskolás településeken, városokban valamennyi igazgatótanító hivatalból tagja volt az iskolaszéknek. Mivel – mindenki a saját iskolájára vonatkozóan – hivatalból előadója volt az ügyeknek, befolyása lényegesen nagyobb volt, mint a 15 tanítónál többet foglalkoztató helységekben a tanítók által választott képviselőknek. Ellentétben a gondnoki állással, ahol a iskolaszék szabadon döntött arról, hogy a tanítót bízza-e meg, illetve a több iskolás települések melyik tanítóját kérje fel, előadóként a konkrét tanító mindig egy konkrét iskolához rendelődött hozzá és lett ügyeiért felelős. (*ENE*, *I*, 469.) A tanítónak mint a helyi felekezeti társadalomba illeszkedő személynek a befolyásolása épp ezért rendkívül fontossá vált. Lehetővé vált, hogy a tanító/igazgatótanító egy személyben töltse be a gondnokin és előadóin túl a jegyzői tisztet is – utóbbi döntéselőkészítő, sőt végrehajtó pozíció is volt. (Ha ezekre megválasztották, köteles is volt elvállalni azt, s ez annak a jele, hogy a jogszabályalkotó kultuszkormányzat a tisztség professzionalizálása irányában gondolkozott.) Ebben az értelemben – megerősítve azzal, hogy a nem választott, hanem kooptált személyek között lehettek rokonai, valamint azzal, hogy a választott személyeket (így elvileg az elnököt is) három évente újraválasztották, a tanító viszont élete végéig tartó kinevezéssel rendelkezett, s a közigazgatási hivatali tagok is gyakran azonosak maradtak – a tanító gyakorlatilag egy igazgatónak megfelelő, nem csekély hatalommal rendelkezett az iskolaszékben. (*VKM*, 1876, 20311.)

Gyakorlatilag persze mindez azt jelentette, hogy az iskolaszéknek is, a gondokságnak is két típusa alakult ki: a kisebb településeken az iskolaszékben – a papot nem számítva – néha egyedül a tanító volt iskolázott ember, s a többieknek gyakran még négy polgárija sem volt, a nagyobb településeken viszont a helyi polgári és középiskola tanáraiból, érettségizett helyi tisztviselőkből, polgárokból állt össze az iskolaszék.

A tanítók a gyakorlatban kialakult mindkét iskolaszéktípus tevékenységét sérelmezték. Az egyiket azért, mert alacsonyabb végzettségű, gyermekeik iskoláztatása révén közvetlenül érintett parasztembereknek voltak „kiszolgáltatva" – e kiszolgáltatottság persze véges, hiszen az iskolaszék nem gyakorolt munkáltatói jogokat –, a másikat viszont éppen azért, mert a polgáriban és a középiskolában tanító tanárok eltérő pedagógiai képzettségüknél, normáiknál fogva nem értékelték a tanító nevelési, metodikai sikereit, de még a nem pedagógus végzettségű érettségizettek is éreztették a tanítóval (rosszabb esetben a tanulókkal is), hogy egy-egy történelmi vagy természettudományi kérdést, jelenséget – hátuk mögött nyolc kemény középiskolai esztendővel – bizony jobban tudnak, mint a tudományos értelemben mindig is szerényebb anyagot megkövetelő polgárit és tanítóképzőt végzett, továbbképzésre, önművelésre sem nagyon képes tanító. (*MP*, 1893, 36.) Azt mondhatjuk, hogy az iskolaszéken belül növekvő hatalma ellenére a tanítóság, az igazgatótanítói réteg a laikus kontroll teljes kikapcsolását szorgalmazta – az iskola fölötti uralmat a tanítóság nem ezen a tárgyalásos-meggyőzéses úton kívánta gyakorolni.

Miközben a tanítói érdekszervezetek szinte kizárólag az iskolaszék hatalmának csökkentését, az igazgatótanító hatalmának növelését szorgalmazták, a magyar liberális oktatáspolitika egyik kiemelkedő képviselője, *Ember János* tanfelügyelő, aki még a közművelődési egyesületek magyarosító törekvéseivel is szembe mert szállni, kimondta: „Egy köztudomású tényt kell konstatálnom, azt, hogy az iskolaszékek (gondnokságok) az iskola beléletének figyelemmel kísérésére, vezetésére irányuló jogaikkal általában nem élnek vissza; a tanító szakműveltségét respektálják, ahol pedig nem respektálják, a nagyobb hiba a tanítóban keresendő. Amely tanító szakdolgokban nem ura a helyzetnek az iskolaszékben, annak nincsen rendben a szénája. Az intézmény a tanítói állás biztonságának is figyelmet érdemlő tényezője. Tapasztalatokon nyugvó meggyőződésem, hogy az iskolaszék rugany, enyhíti úgy az alulról, mint a felülről jövő ütéseket. Szabályozandók az isko-

la bel-életére vonatkozó jogai, egy kis megszorítás (inkább a szavakban, mint a lényegben) helyén lesz, hanem egyéb jogai épségben tartandók, sőt a gondnokság a tanító kijelölés jogával is fel volna ruházandó." (*MP*, 1898, 275.) Az igazgatótanítók éppen ettől a fejlődési iránytól féltek, hiszen az iskola bel-életének pedagógiai tudást igénylő markánsabb elválasztása a külső döntésektől, s a külső kérdésekben – munkáltatói jogosítványok – az iskolaszék hatalmának fokozása tekintélyesebb emberek részvételéhez és az igazgatótanító kizárólagos befolyását biztosító „szakmai" érvek gyengüléséhez vezettek volna.

Az igazgató-tanítóságnak a civilek és a pap elleni természetes szövetségese a tanfelügyelő volt. Csakhogy az iskolaszéki határozatokat hiába kellett megküldeni a tanfelügyelőnek, s annak ellenvéleménye esetén az ügyet hiába kellett újratárgyalni, a tanfelügyelő maga nem semmisíthette meg a határozatot, arra csak a megyei közigazgatási bizottság volt jogosult, s döntése még mindig megfellebbezhető volt a kultuszminiszternél.

A választott szerv igazgatási döntését tehát csak választott szerv és nem a bürokrata (hivatásos, „leválthatatlan" tanfelügyelő vagy igazgató) semmisíthette meg, s végső fokon a parlamentárisan felelős kultuszminiszter szignálta a döntést.

A századfordulón megerősödő államigazgatási hatalom ellenében a bírói ág a laikusok segítségére sietett az igazgatókkal, tanítókkal szemben: ez tette lehetővé 1899-ben, hogy az elöljárósági tagokat a községi iskolaszékbe beválasszák, azaz tekintélyes emberek kerüljenek be oda. (*KB*, 1889, 381, 156. *hat.*) A tanítói érdekszervezetek és a tanügyigazgatás szövetsége azonban a helyi laikus kontroll visszaszorításához, az igazgatótanító hatalmának növekedéséhez vezetett. 1901-ben az állami elemi iskolák gondnokságától egy miniszteri rendelettel elvették az igazgatói teendőket, és azt a tanítónak adták. (*MP*, 1901, 444.) A gondnokság tevékenységét az anyagi ügyekre és az iskoláztatás garantálására szorították vissza. A tanítóegyesületi javaslatok többsége ugyan az iskolaszékek fenntartása mellett érvelt, de az iskola belső életébe nem kívánt beleszólást engedni nekik. (*MP*, 1901, 505.) És valóban, a jogszabályok révén a községi iskolaszékek önállósága fokozatosan csökkent. Mégsem sikerült a választott községi iskolaszék befolyását oly mértékig csökkenteni, mint a kinevezett és ekképpen saját legitimitással nem rendelkező állami iskolai gondnokságét. A gondnokság meredeken csökkenő befolyása a húszas, harmincas években végig folytatódott, és szerepét egyre növekvő mértékben vette át az igazgatótanító. Ez megjelent javadalmazásában is.

Az iskolák méretéből adódó igazgatói munkatöbbletet 1907 óta díjazták, a háromnál több tanítóval rendelkező iskoláknál 200, a hét tanítósnál nagyobbaknál 300, a tíz tanítósnál nagyobb iskoláknál 400 koronával. Ettől az alsó sávba tartozók anyagilag nem feltétlenül emelkedtek ki kollégáik közül, mert a valamilyen más oknál fogva kiemelendő tanítóknak szintén 200 koronás pótlék járt. De még a felső sávba való tartozás sem jelentékenyen emelkedett ki: egy harminc esztendeje tanító állami iskolai tanító például 2600 koronát keresett, ugyanannyit, mint egy húsz éve tanító iskolaigazgató: ebben az értelemben tehát az igazgatói megbízás tíz esztendőt „ért".

A községi, majd állami iskolák számának és arányának növekedése ellenére nem alakult ki az a módszer, melynek révén a felekezetek ezekben az iskolákban számukra megnyugtató mértékben érvényesíthették volna befolyásukat. Ennek fő oka abban keresendő, hogy az állam-egyház ismételt összefonódása időszakában – azaz például a két világháború között – magának az iskolaszéknek, illetve a gondokságnak a hatásköre szorult vissza, így az iskolaszék-elnöki, gondnokság-elnöki pozíció mind kevesebbet jelentett a lelkész számára.

Az állami expanzió és a felekezeti iskolafenntartók

A magyar állam vezetőinek többsége – leszámítva néhány etatista politikust és köztisztviselőt – az iskolaállítás szabadságát a felekezetekre nézve természetesnek tartotta. A tanintézetek finanszírozására a hívők anyagi hozzájárulását az iskolák Eötvös javasla-

ta szerint automatikusan, a végül megszavazott 1868-as törvény intenciói szerint viszont „a saját képviselőik által meghatározandó módon és arányban" vehették volna igénybe. Azaz a kompromisszum az egyházi hatóságok kezébe adta az iskolaadót, és nem az iskolák mint konkrét intézmények pénztárába „csorgatta". Teljesen ugyanezzel a vitával – amely szerint a fenntartó hatóságok vagy maguk az intézmények az iskolaadó gazdái – találkozunk például az angol oktatási rendszerben is.

E kompromisszum viszont más irányban generált súlyos konfliktusokat, hiszen a római katolikus és görög-katolikus egyházba is be kívánta vinni az attól teljesen idegen képviseleti elvet. A katolikus egyház számára ezekben az évtizedekben két alternatívát kínált fel a rendszer: létrehozzák az autonómiát, azaz a hívők és a lelkészek képviselőiből demokratikusan választanak szervet (országos szinten olyat, mint helyi szinten az iskolaszék). Ebben az esetben a hierarchia lemond az iskolák közvetlen irányításáról, viszont az állami beavatkozás is visszalép ugyanarra a szintre, mint a protestáns egyházak vonatkozásában. A másik alternatíva szerint az állam megőrzi a szorosabb irányítás jogát. A katolikus püspöki kar nagyobbik része által kívánatosnak látott megoldás – függetlenség az államtól, de mindez belső demokrácia nélkül – a kor gondolkodása szerint képtelenségnek tetszett.

A felekezeti autonómia ebben az esetben elég erős volt ahhoz, hogy a professzionális kontroll egyik legjelentősebb elemével szembeállítsa a történelmi konfesszionális függetlenség elvét. Mivel statisztikai adatok és vagyonkimutatás nélkül a tanfelügyelő nem végezhette el azt az alapvető feladatát, hogy a megye és a kormányzat urainak beszámolhasson a helyi oktatás állapotáról és a szükséges teendőkről, így pedig nem tudott sem helyi, sem országos forrásokhoz jutni, a tanfelügyelőt e rendelkezés a felekezeti főhatóságokkal való folyamatos „információs alkura" késztette.

A tanítók, tanárok megválasztásának, fizetésének tekintetében a törvény a fenntartóknak, tehát a felekezeteknek eredetileg teljes szabadságot adott. A tanítói érdekszervezetek nyomására azonban ez a szabadság az 1890-es évekre a fizetési minimum megszabása irányában mozdult el, a századforduló után pedig a köztisztviselői létra kötelezővé vált a felekezeti tanítókra nézve is. (vö. *Mann*, 1993, 83. *sköv*) Ez viszont olyan konfliktusokhoz vezetett, melyekben az egyház nem kívánt államsegéllyel élni, a tanítók viszont szorgalmazták és – a „nemzetiségeket képviselő" – egyházak autonómiájának visszaszorítását célul kitűző állammal szövetségben végül kimondták az államsegély kötelezőségét, ami viszont az állami beavatkozás lehetőségének kiszélesítését vonta maga után. (*Felkai*, 1983, 117.)

A liberális korban az első pillanattól kezdve szabályozták a tanítás szakmai feltételeit. Ez a szabályozás egyaránt vonatkozott az iskolaépületekre, kényszerű kompromisszumokat leszámítva a nemi szeparációra, a tanító-tanuló hányadosra, a tanítói képzettségre és bizonyos „puhítással", de az iskola eszközellátottságára is. Ez a szabályozás a felekezeti érdekek és szempontok ellen hatott, hiszen a felekezetek a „minél több helyen iskolát" szempontját mindig is fontosabbnak tartották, mint a „minél jobb kondíciójú iskolákat" szempontját. (Kivétel ez alól az izraelita felekezet: a neológ népiskolákra a hitközségek igen sokat költenek, s olyan jó kondíciókkal rendelkeznek, hogy még keresztény diákokat is vonzanak, az északkeleti ortodox iskolák pedig világi ismeretanyagokat alig kínálva vállalják, hogy zugiskolaként működnek, s nem is adnak államérvényes bizonyítványt.)

Miközben mindenféle községi és állami funkció betöltését megtiltották a tanítónak, addig az istentiszteleti és temetkezési segédkezést lehetővé tették. Ez azután folyamatos feszültséget generált: a kántori és hasonló illetményeket ugyanis beszámították a tanító fizetésébe, ennek következtében a felekezeti tanító kevesebb államsegélyt kapott.

Az Eötvös-féle eredeti elképzelés szerint az állam kötelezettsége az iskola vagyonán és annak felhasználásán őrködni. Ezt végül a fenntartó felekezet kötelezettségévé tették, és csak a fenntartó ezen tevékenységének ellenőrzése vált az állam jogává. A felekezeti iskolavagyon tehát célvagyon: nem csoportosítható át szabadon más felekezeti célokra. Az állam az iskolákról statisztikai adatokat is csak a felekezeti főhatóság útján kérhetett be. (*vö*, *Mann*, 1987, 13.)

E két korlátozás jelzi, hogy a felekezeti autonómia ebben az esetben elég erős volt ahhoz, hogy a professzionális kontroll egyik legjelentősebb elemével szembeállítsa a történelmi konfesszionális függetlenség elvét. Mivel statisztikai adatok és vagyonkimutatás nélkül a tanfelügyelő nem végezhette el azt az alapvető feladatát, hogy a megye és a kormányzat urainak beszámolhasson a helyi oktatás állapotáról és a szükséges teendőkről, így pedig nem tudott sem helyi, sem országos forrásokhoz jutni, a tanfelügyelőt e rendelkezés a felekezeti főhatóságokkal való folyamatos „információs alkura" késztette. A statisztikai adatszolgáltató felelőssége megfoghatatlanná vált: a püspökkel szemben nem volt fegyelmi joga az államnak, s az ő személyes jövedelmeit államsegélymegvonással sem korlátozhatta.

A felekezeti iskolák státusának megváltoztatása – 1868-ban még úgy tűnt – fegyver lehet a megszabott normákat teljesíteni nem tudó felekezetekkel szemben. (*Vörös*, 1979, 1399.) Az állam igen széles mérlegelő jogkört tartott fenn magának, kimondván: amennyiben a felekezetek nem teljesítik a törvényt, akkor másfél év után a kormány közös községi iskolát állíthat fel, és a község jogkört kap arra, hogy iskolai adót vessen ki az adott vallásfelekezet tagjaira is (1868, 38. *tc.*). Ugyanakkor a község lehetőséget kapott arra, hogy a községi jövedelemből fenntartott iskoláját a vallásfelekezet kezében hagyja, de ebben az esetben a segélyezést köteles volt arányosan elosztani az egyes felekezeti iskolák között. (*VKM*, 1878, 1578. *sz. r.*)

A kortársi és történészi elemzésekből kitűnik: ahol a helyi lelkész, a helyi közigazgatás és a helyi tanügyigazgatás – mindegyik a saját érdekeit követve – megfelelően együttműködött, ott a községesítés-egyházasítás processzusa nem volt más, mint a külső források bevonásának legegyszerűbb módja. Ennek tipizált története: a falu egyetlen iskolája a katolikus vagy református egyház kezében van. A helyi lakosság teherbírása – a községi vezetők és a pap megítélése szerint – már a végét járja, a tanfelügyelő évről évre a dologi ellátottság elégtelenségéről kénytelen beszámolni. A felekezeti főhatóságok nem is engedélyeznék, hogy az iskola államsegélyt kérjen, nehogy megnövekedjék állami függősége. A korábbi bevált módszert – a községi erőforrások igénybevételét a felekezeti iskola fejlesztésére – az állam megnehezítette. Először letiltotta, hogy a községi törzsvagyonból épületeket engedjenek át a felekezeteknek (*VKM*, 1891, 9714. *sz. r.*), azután a felekezeti iskolához községi pénzből épített tanterem, újonnan szervezett tanítói állás felekezeti jellegét szüntették meg (*VKM*, 1888, 12845. *sz. r.;* 1896, 42990. *sz. r.*), végül kimondatott, hogy a községi törzsvagyon egyáltalán nem használható felekezeti iskola fejlesztésére. (*VKM*, 1901, 13179. *sz. r.*) A kilencvenes évek vitái igen hasonlatosak a korabeli európai küzdelmekhez: Angliában a liberális kormány az egyedi iskolához, az 1896-os konzervatív kormány a fenntartóhoz rendeli az államsegélyt, Németországban a Centrum rekonfesszionáló kísérletei buknak meg 1892-ben egy olyan széles koalíció ellenállásán, amely a szociáldemokratáktól, a koalícióban részt vevő liberálisokon és a német értelmiségi elitszervezeteken át egészen a császárig terjed, s az 1893 óta hatalmon lévő francia radikális kormány kiteljesíti az 1880-as évektől folyó átfogó szekularizációs támadást.

Az állam és az egyház elválasztása kérdéskörében kevésbé lelkes helyi erők azonban ellenállnak a kormányzat lépéseinek. Ez még úgy is folyik, hogy „községesítik" az iskolát. A helyi elit olyan szűk körű, hogy az iskolaszék változatlan marad, az iskola belső élete sem változik semmit, a „községi" tanítónak továbbra is „engedélyezik", hogy ellás-

sa eddigi kántori stb. funkcióit, s a „helyi lakosság nagy szegénységére és mély vallásosságára tekintettel" tankönyvcserét sem hajtanak végre. Viszont a tanfelügyelő a „példamutatásra hivatott" községi iskola számára már kérhet államsegélyt. Az államsegélyből tatarozzák és felszerelik az iskolát. Majd – néhány év elteltével – „a lakosság egyöntetű kívánságára" visszacserélik a táblát: „visszafelekezetesítik" az iskolát. A VKM illetékes osztálya nem emel kifogást, hiszen így csökkenthető az államsegély mértéke, ami igen fontos, hiszen sürgető kívánságképpen néhány vadonatúj „községi" iskola nyújtotta be államsegélyigényét. (*Kelemen*, 1985, 110.)

A községi iskola és a felekezeti iskola fenntartási logikája sok tekintetben különbözött. A községi iskola fenntartását községi – az állami egyenes adó maximum öt százalékát kitevő – pótadóból oldották meg. Jelentős forrásbővüléshez vezetett, hogy 1877-től (*VKM*, 1877, 26065. *sz. r.*) az adót a helységhez tartozó birtokokra is kirótták. Az egyensúlyelv szempontjából igen jelentős, hogy amennyiben vita merült fel a község és az adófizetők között az iskolaadó megállapítása vagy az ezzel kapcsolatos kedvezmények alkalmazhatósága körül, akkor – a tanfelügyelő hatalmának relatív megnövekedése ellenére – ez nem az oktatási szférán belül kerül elintézésre, hanem másodfokon a választott megyei szerv, végső fokon pedig a közigazgatási bíróság volt jogosult a döntésre. Ezáltal a közhiedelemmel ellentétben a bírói szférának is van szerepe – s ezt számos konkrét ügy bizonyítja – a magyar oktatásügy működtetésében, a terhek elosztásában. (1896, 36. *tc.; KB*, 1904, 5220 *sz. hat.; KB:* 1896, 116 *sz. hat.; KB*, 1901, 2275 *sz. hat.*)

A községi iskolák fenntartására községenként külön iskolai alap szolgált, melyet birtokban vagy készpénzben állapítottak meg. A községi birtokrendezés egy százaléka automatikusan gyarapította ezt az alapot. Az alapvagyonhoz a későbbiekben is csak úgy tudott a központ hozzányúlni, hogy kötelezték a községet: az alap pénzét a Magyar Királyi Postatakarékpénztárban helyezze el. (*VKM*, 1926, 87026. *sz. r.*) A községi iskolai alap a középiskolákat finanszírozó országos tanulmányi alaphoz hasonlóan a feladathoz kötött finanszírozás jellegzetes példája.

A községi iskolákban a szegény sorsú diákokat községi ingyen tankönyvvel látták el. Ez azt jelentette, hogy az oktatás ingyenessége (legalábbis 1908-ig, amikor az elemi oktatás a törvény erejénél fogva ingyenessé vált) valójában csak azok számára garantáltatott, akik szegény mivoltukról hatósági bizonyítvánnyal rendelkeztek. A finanszírozás része az a társadalmi adományrendszer, amely – különösen a „boldog békeévekben" és a fellendülő korszakokban – az iskoláztatás elemi feltételét, a legszegényebbek ruha- és cipőszükségletét biztosította. Az ilyen típusú adományozás, adománygyűjtés azonban csak azokban a térségekben javíthatta az iskoláztatás arányát, ahol a középrétegek számaránya összemérhető volt legalább a legszegényebbekével: a legelmaradottabb térségekben, például a tanyavilágban ez nem segített, s így itt a tanfelügyelők általában kénytelenek voltak engedni az iskoláztatási kötelezettségből.

Minthogy a felekezeti népoktatás az egyházakon belül helyi ügynek számított, népoktatási szinten nincsen jelentős forrás-átcsoportosítás. Azaz: hiába vagyonosabb például az országos katolikus átlagnál az egyik térség katolikus társadalma, ez nem segíti érdemben más megyék katolikusainak iskolázását.

A község tényleges iskolaállítási kötelezettsége akkor lépett életbe, amikor a községben legalább harminc olyan más vallású gyerek élt, akik a fennálló felekezeti iskolába nem kívántak járni. Az államkincstárnak nem volt célja az, hogy a községi iskolák számát szaporítsa: az emigráns ellenzékiként állami finanszírozást sürgető *Kossuth* korábban, pénzügyminiszterként még hallani sem akart az állami szerepvállalás ilyen mértékű kiterjesztéséről. Amikor tehát a tanfelügyelet a vallási kisebbségek jogait a felekezeti iskolában is garantálni kívánja úgy, hogy a vallásórák számát egy meghatározott hányadra szorítja, nem pusztán a lelkiismereti szabadság követelményének tesz eleget, hanem az elemi pénzügyi racionalitásnak is: egyszerűbb elkerülni a sérelmet, mint a panaszt kiváltani.

Amennyire ugyanis nem, vagy alig volt szócsöve a szociális sérelmeknek, annyira működtek a felekezeti információhordozók. A legkisebb felekezeti sérelemből is lehetett – ha ebben a helybeliek közül egy közepesen tanult ember érdekelt volt – országos sajtóbotrányt, interpellációt, főpásztori átiratot csinálni. Az 1877:25801. sz. rendelet a felekezet nélküli külföldieket is kötelezte a hittanórák látogatására – világosan jelezve a magyar liberalizmus korlátait. Ugyanakkor az 1877:18221 sz. r. kifejezetten eltiltotta a hitoktatókat, hogy tandíjat szedjenek a gyerekektől, s kimondta: ezt csak az egyházközség fizetheti. A hitoktatók jogviszonyának és jövedelmének elválasztása az egyéb tanítókétól az állam és az egyház elválasztásának irányába tett eötvösi lépéssel indult, de az, hogy korszakokon át végig megőrződött, nem a később időnként meggyengülő oktatáspolitikai, hanem a nagypolitikai liberalizmus hatásának köszönhető.

Az oktatáspolitikán kívüli okokból kirobbant kultúrharc az összefonódó állami és egyházi tanügyigazgatást némiképp újra szétválasztotta. Ismét megjelentek olyan tanügyigazgatási tisztviselők, akik egyfelől Eötvösön és *Lamartine*-en, másfelől *Bismarck*on nevelkedve alakították ki elképzeléseiket arról, hogy hol a helye a katolikus egyháznak a magyar társadalomban. (*Galántai*, 1960, 107.; *Balogh-Gergely*, 1993, 100.) Szintén a megerősödő nagypolitikai liberalizmus eredménye volt az európai színvonalú törvénnyel megalkotott közigazgatási bíróság, amely jogot kapott arra, hogy a községi vagy a közigazgatási bizottság törvénytelen (felekezeti elfogultságot tükröző) pénzelosztásait vagy tanítóválasztási szabálytalanságait megsemmisítse (1896, 26. *tc.*).

A nemzetiségi sérelmek felemlítésének reménytelenségét mutatja, hogy egyszerűen nincs olyan szereplő az iskolaügy színpadán, aki az egyidejűleg liberális és nyelvmegőrzést támogató nemzetiségpolitikában lenne érdekelt: az iskolafenntartó „nemzetiségi" egyházak inkább konzerválják a nemzetiségi helyi társadalmak tradicionalista értékrendjét – ezzel az utódállamokra is kiható érvénnyel lebénítva a szlovák, román, szerb liberalizmus megerősödését. A tanügyigazgatás éppúgy nem kívánta feleslegesen fokozni saját munkáját a többnyelvűséggel, mint ahogyan a többnyelvű lakosság több tanító-nagyobb költség borús logikájától a helyi adófizető elit, illetve a pénzügyminisztérium sem volt elragadtatva. A harmincmillió magyarról vizionáló közhangulatban a VKM, mint a magyarosításért felelős tárca remélt hatásköröket és pénzforrásokat gyűjteni, s e kemény motiváción a tárca élén néhány következetesen liberális politikus alkalmi feltűnése sem változtathatott. A magyar parlament magyarosító álmaihoz, és a nemzetiségek nyelvén tudó tanítók alkalmazásának betiltását (!) szorgalmazó tanítószövetségi megnyilatkozásokhoz képest *Apponyi* magyarosító szabályai még az „arany középutat" jelentették: az pedig kész „csoda" (vagy nem csoda, ha elfogadjuk, hogy az egyensúlyelv a felszíni nacionalizmusnál alapvetőbb motiváció a jogalkotásban), hogy végig érvényben maradt – ha nem is alkalmazták következetesen – az az 1868. évi paragrafus, amely a nemzetiségiek nyelvén értő tanító alkalmazása számára biztosított preferenciát. (*Hamar*, 1976, 99.) A szabályozás ugyanakkor a felekezeti iskolát azzal tette érdekeltté, hogy némileg toleráns legyen a más felekezetűekkel szemben, hogy egyértelműen kimondta: a község először a saját iskolája követelményeinek tesz eleget, és csak ezután segélyezi a felekezeti iskolát. Magyarán: az az egyházközség, amely kikényszerítette, hogy miatta kelljen községi iskolát állítani, állami és községi segélye megvonásával egyaránt számolhatott. (*Regős*, 1971, 104.)

A tanítói állás megüresedése esetén a község az iskolaszék előterjesztése alapján hozott döntést arról, hogy mennyi legyen az új tanító jövedelme. Ezt a pályázatot azután az iskolaszék anélkül írta ki, hogy erről a tanfelügyelővel tárgyalásokat kellett volna folytatnia. A pályázatokat döntés céljából az iskolaszék elnöke készítette elő, a választási elnök pedig – aki általában maga a tanfelügyelő volt, de nem állami hivatala folytán (azaz a miniszternek felelősen), hanem a megyei közigazgatási bizottság küldötteként (azaz a megyei elitnek felelősen) – javaslatot tett: válasszanak a két legjobb minő-

sítésű pályázó közül. Neki magának szavazati joga nem volt. A választás elleni fellebbezést nem a tanfelügyelőnél, hanem az iskolaszék elnökénél lehetett benyújtani, azután a tanfelügyelő referálásában került a megyei közigazgatási bizottság elé. A tanító megválasztását egészen 1896-ig senkinek nem kellett jóváhagynia (1896, 26. *tc.* 11., 14., 16. §). Ekkortól azonban, ha az államsegély a 120 koronát meghaladta, a tanító választása csak a VKM jóváhagyásával vált érvényessé. Ennek ellenére a díjlevelet a megyei közigazgatási bizottság hagyta jóvá, a bírói felülvizsgálat lehetőségét pedig a közigazgatási bíróság kapta meg.

1870-ben a középszintű népoktatás vonatkozásában Eötvös, illetve a liberális politikai gondolkodóval egyetértő tanítógyűlés is a népnevelési egyesületek fejlesztésében gondolkodott. Vagyis azt akarták, hogy azok lépjenek kapcsolatba az iskolaszékkel és a tanítóegyesülettel, s erősen preferálták a községi iskolát, azaz a felekezeti és bürokratikus kontrollal szemben még maga a tanítói elit is bízott a helyi társadalom önszerveződésében. (*MP*, 1895, 620.) Egy-két évtized alatt azonban a tanítói szakma arculata teljesen megváltozott. 1890-ben már a járási és a vármegyei tanfelügyelet kialakítását, a kötelező megyei tanítótestületek létrehozását állították követeléseik középpontjába. (*MP*, 1895, 632.) Nyilvánvaló: az eötvösi időszakban még a tanítók önszerveződése volt a szakmai felemelkedés lehetősége, a századfordulóra már a tanügyigazgatási apparátus munkájában való részvétel. Akkor a politikai aktivitás igazolása a kiépülő önkormányzatiság, a születő magyar liberális demokrácia „önzetlen" szorgalmazásával volt lehetséges, ekkorra már a nacionalista/etatista ideológia elszánt képviseletével. A tanítók az iskolafelügyelet jogát kizárólag az államra kívánták ruházni. A megyei tanfelügyelők alá járási tanfelügyelők állítását szorgalmazták.

A nemzetiségi sérelmek felemlítésének reménytelenségét mutatja, hogy egyszerűen nincs olyan szereplő az iskolaügy színpadán, aki az egyidejűleg liberális és nyelvmegőrzést támogató nemzetiségpolitikában lenne érdekelt: az iskolafenntartó „nemzetiségi" egyházak inkább konzerválják a nemzetiségi helyi társadalmak tradicionalista értékrendjét – ezzel az utódállamokra is kiható érvénnyel lebénítva a szlovák, román, szerb liberalizmus megerősödését.

A tanfelügyelet személyi rekrutációját szigorúan a szakmán belül képzelték el, és a tanfelügyelőtől szakvizsga letételét kívánták volna meg. Hasonlóképpen követelték a köztisztviselői státust a nem állami alkalmazottaknak is, és a fegyelmi eljárás függetlenségét. (*MP*, 1895, 72.)

A tanfelügyelők első kongresszusukat 1893-ban rendezték, mégpedig az egyházi és állami tanfelügyelők közös részvételével. A fő hangsúlyt a kötelező iskoláztatás kismértékű érvényesülésére és a magyar nyelvtanítás hiányosságára helyezték. Ekkoriban még nem szerepelt a tanügyigazgatás legfontosabb céljai között a „pedagógiai tevékenység" hatósági irányítása. Viszont a tanfelügyelők több szélsőségesen nacionalista dokumentumot terjesztettek fel a VKM-be, melyek egyike például kimondta: „Czélszerű a nemzetiségi iskolákban oly tanítókat alkalmazni, a kik tanítványaik anyanyelvét nem ismerik." Egy másik követelés szerint az első és a második osztályban tisztán a magyar nyelv legyen az oktatás nyelve. (*MP*, 1893, 122.)

A századforduló politikai céljai közül tehát a tanügyigazgatás felvállalta a nemzetiségekkel kapcsolatos célokat: a liberalizmus utolsó nagy csatáját, az állam és egyház szétválasztását már nem. A tanfelügyelők tevékenysége éppen az egyházi és az állami oktatás összecsúsztatása irányában hatott. Szorgalmazták, hogy a hitoktatókat a VKM költségvetéséből fizessék, hogy a valláserkölcsöt az alsófokú iparostanonc képzésben kötelezővé tegyék, s hogy a felekezeti tanítók ellen folytatott felekezeti vizsgálatokra az állami tanfelügyelőt hívják meg. (*Áfra*, 1929, 147.) Összességében tehát: a VKM-nek ah-

hoz, hogy befolyását az egyházak felett kiterjessze, magában a tanügyigazgatásban is szüksége volt változtatásokra, hiszen a hetvenes évek során a tanfelügyelői posztok fokozatosan a felekezetekkel összefonódott helyi elitekkel töltődtek fel.

A tudományos értékorientációjú gimnáziumi igazgatók is helyet követeltek a népiskolai igazgatás ellenőrzésében. Szorgalmazták, hogy a tanfelügyelők „munkájuk megkönnyítésére" bízzák a középiskolák igazgatóira az iskolák látogatását, így talán módjukban lenne az igazgatóknak meggátolniuk, hogy akkora „selejtes kontingens" tóduljon a gimnáziumi első osztályba. Különösen a nemzetiségi vidékeken, ahol a gyerekek nem tudnak magyarul – érvel egy cikk, politikai szövetségeseket keresve. (*MP*, 1895, 83.) Mindezt tovább bonyolítja a katolikusok esetében, hogy a középiskolai igazgatók szerzetesrendi vezetők, a népiskolák pedig a püspökök alá tartoznak, a protestánsok esetében a népiskola az egyházközség, a középiskolák nagy része pedig az egyházkerület tulajdonában áll.

A VKM vezetői közül *Csáky Albin* volt az első, aki a tanfelügyelők túlterhelését elismerte, és az iskolalátogatás szorgalmazása mellett az irodai munka csökkentése irányában tett lépéseket. Ez azonban nem az iskolaigazgatás belső logikájából következett, hanem abból, hogy az egyházpolitikai konfliktus ekkorra érlelődött meg annyira, hogy a VKM-nek érdekében állt elválasztani az évtizedek óta összefonódott világi és egyházi iskolaigazgatást; a konfliktusokért cserébe azonban kellett valamit adnia a tanfelügyelőknek. (vö. *Mann*, 1993, 67. *köv.*) Vita bontakozott ki a segédtanfelügyelői intézményről és a járási tanfelügyeletről. Utóbbi, mint az igazgatási racionalizálás területi elmélyítésének eszköze, óriási karrierlehetőségeket ígért a népiskolai tanítók elitjének. *Wlassics Gyula* miniszterként végül felkérte a tanfelügyelőket, nyilatkozzanak arról, hogy egyetértenek-e a járási tanfelügyelet tervével. A járási felügyelettel szemben a segéd-tanfelügyelők és a tanfelügyelők – közös hivataluk tekintélyének megőrzése érdekében – egységfrontba tömörültek. Az adminisztratív munka csökkentésének feltétele, hogy a tanfelügyelők bízzanak meg a segéd-tanfelügyelőkben, ők pedig utazgassanak – érveltek a segéd-tanfelügyelők. Rendeletileg kell szabályozni jogköreiket. Ha lesz felelősségük, akkor az előléptetés is a végzett munkától és nem a leszolgált időtől fog majd függeni. (*MP*, 1895, 227.)

A segéd-tanfelügyelők formanyomtatványok alkalmazását követelték, hiszen ez a tollnok vagy napidíjas számára is lehetővé teszi, hogy a tanfelügyelő elé csak aláírandó aktát terjesszen. Ez érdemi munkacsökkentést jelentett volna a segéd-tanfelügyelőknek, és az ügymenet gyorsítása révén tényleges hatáskört és hatalmat is. A tanfelügyelő számára közvetlen összeköttetést kér a tanügyigazgatás apparátusa a felekezeti iskolahatóságokkal – lehetőséget arra, hogy ne csak a minisztériumon keresztül instruálhassák a felekezeteket. Nem véletlen azonban, hogy ezt a lehetőséget egészen az 1935-ös fordulatig nem kapják meg. A kilencvenes években a VKM nyilván nem az egyházak, az egyházi érzékenység védelmében járt el, amikor ezt megakadályozta, hanem éppen fordítva, az államhatalom érdekeinek érvényesítésére. Akármilyen öntudatosak is a tanfelügyelők, a VKM úgy látja, hogy egy püspök tekintélyével szemben nem sokat érne egy dekoncentrált hatáskör, annak ellensúlyozására maga a VKM hivatott.

A járási iskolai tanfelügyeletet viszont természetesen nem támogatták a segéd-tanfelügyelők sem. Inkább a tanfelügyelőség személyzetét kívánták erősíteni, a különböző fokozatú iskolákra saját szakfelügyelőt (tanítóképző, elemi, polgári, óvoda) állítani. Ez a meglévő hivatalok hatékonyságát megnövelte volna, s elejét vette volna annak a folyamatnak, hogy az egyes iskolatípusok kikényszerítsenek maguknak egy-egy önálló iskolafelügyeleti intézményt, ezáltal fokozatosan csorbítsák a tanfelügyelő hatáskörét. A miniszter azonban a járási tanfelügyelet mellett döntött, de nem úgy, ahogyan a tanítók akarták, mert a középiskolai tanárok bevonását is lehetségesnek tartotta, s nem önálló állásként, hanem „bedolgozásként". (*MP*, 1895, 232.) Végül a járási felügyelet nem épült ki – viszont a tanítók bekerültek a tanügyigazgatásba: az 1900-as évek elején segédtan-

felügyelői megbízatásokat szerezhettek. Az 1910-es években a „jól dolgozó" tanítók – iskolai beosztásuk megtartása mellett – iskolalátogatói megbízást kaphattak, ezzel azonban semmiféle intézkedési jogkör nem járt együtt. (*MNT II.*, 200.)

A századfordulóra teljesen világossá vált, hogy az iskolafelügyelet és az igazgatás nem az oktatási szféra belügye, hanem ismét csak éppoly súlyos politikai kérdés, mint Eötvös idejében volt. A felekezetek sokallták az állami felügyeletet, féltették autonómiájukat. A nemzetiségi egyházak azt szorgalmazták, hogy a nemzetiségi iskolák felügyeletét az adott nemzetiség soraiból alkalmazott személy lássa el. (*MP*, 1902, 166.) Nacionalista oldalról viszont általánosan gyengének találták az iskolafelügyeletet.

A VKM a századfordulóra új felügyeleti koncepciót fogalmazott meg. *Halász Ferenc* – a központi bürokrácia képviselője 1897-ben – a felügyeletet az adminisztrációtól el kívánta választani. A iskolák belső ügyeire intenzíven ki akarta terjeszteni, szakszerűbbé kívánta tenni a felügyeletet. Ebből viszont az következett, hogy a felügyelőnek először tanfelügyelői szakvizsgálaton kell átesnie. A tanfelügyelői professzionalizáció a bürokrácia általános követelése volt ekkoriban, s például Franciaországban, Belgiumban már sikerre is vezetett. (*Halász*, 1897, 134.) A tanfelügyelői állást a tanítók elől sem kívánta elzárni. (*MP*, 1902, 170.) Ezen a ponton tehát találkozott a minisztérium igazgatási szaktisztviselőinek és a tanítóknak az érdeke. Intenzívebb kapcsolatot szorgalmazott az ekként megváltozott tanfelügyelőségek és a központ között oly módon, hogy a VKM-ben öt főtanfelügyelő működjék, és a 65 tankerület ezek között osztassék fel. (*MP*, 1902, 174.) A tanfelügyelői professzionalizáció egyben azt is jelenti: csökken annak a valószínűsége, hogy valaki pusztán felekezeti kapcsolatai révén jusson pozícióhoz.

A tankerületi főigazgatók is előterjesztették koncepcióikat. A főigazgatók nemcsak a középfokú oktatás egykor egységes igazgatásának visszaállítását, de még a nép és a középfokú oktatás közös felügyeletét is helyeselték volna. (Már a II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus javasolta, hogy a tanfelügyelők és a főigazgatók kerüljenek egymással közelebbi kapcsolatba.) (*MP*, 1895, 542.)

A főigazgatók szakvizsga helyett a tanfelügyelői állás „presztízsének" emelését javasolták, kiemelését a megyei határok közül, azaz végső soron a tankerületi főigazgatók alá történő besorolódást. A járási felügyelői intézményt a főigazgatók nem helyeselték, mivel felismerték, hogy a tanfelügyelőségeket csak úgy lehet megnyerni ennek az elképzelésnek, ha nem veszik el az iskolák feletti közvetlen ellenőrző jogosítványaikat. A főigazgatók semmiképpen nem helyeselték azt az ötletet, hogy járási felügyelőknek az azon a területen dolgozó kiváló igazgatókat alkalmazzák anélkül, hogy feladataik alól felmentenék őket. Ez a rendszer ugyanis – amely Ausztriában dívott – két hátránnyal járt: csökkent az adott személy tanítói munkájának színvonala; mivel megbízása ideiglenes volt, előfordulhatott, hogy a következő években a felügyelt személy lesz a felügyelője.

Azonban a főigazgatók ez alkalommal nem lehettek a rendszer meghatározó emberei. Viszont a tanítókkal megkötött paktum látványos jeleként maga Wlassics Gyula miniszter kezdte meg az iskolák látogatását, bejelentés nélkül, váratlanul. (*MP*, 1902, 580.)

1901-ben kimondatott, hogy minden tanító, így minden felekezeti tanító is közhivatalnok. Ez a kijelentés nem a VKM-ben, hanem az Igazságügyi Minisztériumban (IM) hangzott el. A tanítói szervezetek válasza azonban egyértelműen pozitív volt, a felekezetek nem reagáltak, így a VKM is elkezdhette az ezzel kapcsolatos törvények előkészítését. (*MP*, 1901, 55.) 1901-ben az állami elemi iskolák gondnokságától elvették az igazgatói teendőket, és azt a tanítónak adták. (*MP*, 1901, 444.) A gondnokság tevékenységét az anyagi ügyekre és az iskoláztatás garantálására szorították vissza. (*MP*, 1901, 444.) A tanítóegyesületi javaslatok többsége ugyan az iskolaszékek fenntartása mellett érvelt, az iskola belső életébe mégsem kívánt beleszólást engedni. (*MP*, 1901, 505.) És valóban: a jogszabályok révén a községi iskolaszékek önállósága fokozatosan csökkent. Mégsem sikerült – ismét azt kell mondanunk, hogy az egyensúlyi rendszer következtében – a vá-

lasztott községi iskolaszék befolyását oly mértékig csökkenteni, mint a kinevezett és ekképpen saját legitimitással nem rendelkező állami iskolai gondnokságét.

Mivel az 1907-es törvény a nem állami tanítót köztisztviselővé nyilvánította, és mindazt a védelmet megadta neki, ami a köztisztviselőt megilleti, az államsegély igénybevételét pedig kötelezővé tette, azt mondhatjuk, hogy gyakorlatilag 1907-re Magyarországon véget ért az a korszak, amely a különböző fenntartók versenyén alapult.

Az állam és a felekezeti tulajdonú iskolák helyi irányítása

A katolikus iskolaszéknek automatikusan a lelkész volt az elnöke: ő sokkal inkább volt „igazgató" – mindenféle professzionális ismeret nélkül –, mint községi iskolaszéki kolléga. A tagok megválasztására egyértelműen a plébános javaslatára került sor. Noha ez az intézmény a katolikus egyház még így is legdemokratikusabb (tudniillik egyáltalán választott) intézménye volt, itt már – ellentétben a községi iskolaszéknél tapasztaltakkal – erős a mérlegelési lehetőség; a „helytelenül viselkedő" katolikusok kizárására széles körű lehetőség mutatkozott. Nem rendelkeztek választójoggal az egyházi fenyíték alatt állók, az egyháztól tiltott társulatok tagjai, de még azok sem – és itt hihetetlenül megnőtt a hierarchia szabad mérlegelésének lehetősége –, akik vallási tekintetben „komoly kifogás alá" estek. A katolikus iskolaszék fel nem állíthatósága esetén a plébános javaslatára az egyházi főhatóság nevezte ki a tagokat, de ha végül sem tagokat, sem gondnokot nem sikerült találni, maga a plébános lehetett a gondnok, így a gondnoki funkció sem jelentett professzionális ellensúlyt az igazgatásban. A tanítók szintén a plébános vezetésével választhattak képviselőt, s az egyházi főhatóság nevezhetett ki oda egy – számára megfelelő – községi tanácsi tagot vagy az iskolafenntartáshoz hozzájáruló birtokost.

A katolikus iskolaszék hatásköre a saját egyházi főhatóságához képest viszonylag szűk volt, még azokban az iskolákban is, amelyeket kizárólag a helyi katolikusok iskolaadóiból tartottak fenn. A plébános tehát „igazgatóbb" volt a tanítókkal és a laikusokkal szemben, mint a világi iskolaszék elnöke, de kevesebb önállósággal rendelkezett az egyházi tanfelügyelővel szemben, mint amaz a királyi tanfelügyelővel szemben.

A református és evangélikus iskolákban a tanító alkalmazásánál az iskolaszéket csak meghallgatták, a választást a presbitérium maga végezte. A presbitérium – amely az iskolaszék választója is volt – maga felügyelt az iskolára, ennek következtében az iskolaszék jelentősége itt eltörpült. Az igazán fontos kérdés az, hogy a pap nem volt „főnöke" a tanítónak. Az egyházmegyei felügyelők a közgyűlés tanügyi bizottságának tettek jelentést, amelynek tagjai egyharmad részben a tanítók voltak.

Az állami expanzió specifikuma a nemzetiségi egyházakkal kapcsolatban

Az eddigiekben – ha nem is kizárólagosan – az állam-egyház-viszony egyházi oldalának főszereplői olyan egyházak voltak, amelyeket semmiképpen nem lehetett általánosan „ellenzékinek" tekinteni. Ezek a magyar uralkodó körökkel erősen összefonódtak – tulajdonképpen a római katolikus és a két nagy protestáns egyházról szóltunk.

Az iskolarendszer ellenőrzéséért vívott harc az állam és egyházak között mindenütt és mindig az államnemzet politikai egységének kérdéséről szólt. E politikai egységet a felekezeti iskolázás általában a széttagoltság erősítésével, illetve az állam szuverenitásának megkérdőjelezésével gyengítette. Ahol az egyházak egyben az államnemzet nemzetiségétől eltérő helyi nemzetiségi érdekekkel is összefonódtak, ott ez is részévé vált az állam és egyház közötti konfliktusnak. A porosz állam a lengyel katolikus és dán evangélikus egyházzal konfrontál ezért, az angol állam pedig az ír katolikus egyházzal. A magyar állam ugyanígy konfrontál a szerb és román görögkeleti egyházzal. Ugyanakkor a katolikus és evangélikus egyházhoz való viszonynak is van nemzetiségpolitikai – szlovák- és szász-kérdés – oldala.

Állami lépések a magyartanítás érdekében

Az 1868-as népoktatási törvény az európai liberalizmus legjobb hagyományaihoz igazodva (s a nagyobb európai államok között szinte egyedülállóan liberálisan) mondta ki: „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból olyan tanító alkalmazandó, ki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, ahol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, amennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak." (1868, 38. *tc.* 58. *§.*) Az elvi deklaráción túl tehát a törvény a tanító számára az alkalmazás feltételéül tette a több nyelven tudást, s a segédtanítók alkalmazására pedig, ha utasítást nem is adott, mégis fontos hivatkozási alapot teremtett. (A segédtanító intézménye magában hordta annak lehetőségét, amit csak sokkal később fogalmaztak meg: külön segéderők alkalmazását az egyes nemzetiségi csoportok hátrányának leküzdésére.)

Az 5000 főnél nagyobb lélekszámú települések már felsőbb népiskola állítására is kötelezettek voltak – a hatodik elemi utáni tanulmányok biztosítása céljából. Ezekben az iskolákban azon kívül, hogy a tanítási nyelvről ugyanaz volt érvényben, mint az elemi iskolákban, már kötelező tárgyként szerepelt az anyanyelv. (Az eötvösi koncepcióban tehát nemcsak a tudáshoz való hozzáférés „technikai" eszközeként szerepelt a tanuló anyanyelve, hanem államilag támogatott kultúrjavként is.)

Mivel az 1907-es törvény a nem állami tanítót köztisztviselővé nyilvánította, és mindazt a védelmet megadta neki, ami a köztisztviselőt megilleti, az államsegély igénybevételét pedig kötelezővé tette, azt mondhatjuk, hogy gyakorlatilag 1907-re Magyarországon véget ért az a korszak, amely a különböző fenntartók versenyén alapult.

Ebben az iskolatípusban a magyar nyelvet is kötelező tantárgyként tanulták – nem pontos tehát a dualizmuskor későbbi oktatáspolitikáját bíráló állítás, hogy a magyar nyelv népiskolai tanításának elrendelése radikális szembefordulás lett volna az eötvösi hagyománnyal – valójában itt fokozatokról van szó.

Az eötvösi elképzelés – ellentétben a nyolcosztályos népiskola létesítését a polgári iskola fenntartása mellett elrendelő két világháború közötti, a rendies társadalmat konzerváló koncepcióval – a polgári iskolát a „felső népiskola helyett" rendelte felállítani, hogy hároméves képzés helyett hatéves általános képzésben részesítsék a lakosságot. Ebben az iskolatípusban, amely tehát a tizedik iskolaévig szándékolta elvinni – és a gyakorlatban ugyanakkor csak a nyolcadik iskolaévig vitte el – az ide beiratkozottakat, szintén anyanyelven folyt a tanítás; tantárgy „az anyanyelv, irálytan és irodalom." A törvény arra is lehetőséget biztosított, hogy a polgári iskolákban tanítói végzettséggel nem rendelkező személyeket alkalmazzanak, ha az irodalomban kitüntették magukat: ezzel a tanítóképzés nyelvétől gyakorlatilag függetlenné tette a nemzetiségi elit alkalmazását. Fontos körülmény volt, hogy a törvényhozás annak is gátat vetett, hogy a mindenkori végrehajtó hatalom a fenti szabályok bármelyikét állami iskolák létesítésével hágja át, mert kimondta: a felállított állami intézményekre is a fenti szabályok vonatkoznak. A tanítóképzők követelményrendszerében az anyanyelv preferenciát élvezett a magyarral szemben. A felvételi kritériumok között ugyanis az anyanyelvi jártasság szintje – gimnázium, a reáliskola negyedik osztályának megfelelő jártasság – meghatároztatott (akárcsak a számvetés, földrajz, történelem szintje), a magyar nyelvi követelmény azonban nem. (1868, 38 *tc.*, 86.)

A nemzetiségi politizálás esélyeinek is kedvezett az 1868-as törvény, amely a tanító számára lehetővé tette például a községi képviselőség vállalását. Mindezek az igen liberális szabályok – és a hozzájuk kötődő miniszteriális gyakorlat – a későbbiek során több tekintetben megváltoztak.

Az 1879: 18. tc. az elemzők jelentős része szerint az eötvösi politikától való eltávolodás első eleme volt. (vö. *Felkai*, 1988, 674. *köv.*) Kiemelve a mögé kerülő kormánypárti-ellenzéki konszenzust, Madarász József ellenzéki képviselő az 1870-es függetlenségi-nemzetiségi megállapodás egyik aláírója jelentette be a parlamentben, hogy törvényt hoztak a magyar nyelv kötelező népiskolai tanításáról. Az ellenzék nemzetiségbarát vezető politikusa, *Mocsáry Lajos* ebben a hatvanas évek békés politikájának eltiprását látta. Az 1879-es törvény a tanítóképzés számára előírta, hogy a leendő tanítókat olyan alaposan kell kiképezni magyar nyelvből, hogy taníthassák azt, s kimondta, hogy az 1882 után végzettek közül sem tanítóul, sem segédtanítóul nem alkalmazható, aki a magyart ezen a szinten nem bírja. A vegyes lakosságú községekben csak magyarul tanítani tudó tanító alkalmazható. Az 1879-es törvény igen keményen érintette a felekezeti iskolafenntartást, hiszen a görögkeleti egyházak szerb, ill. román tannyelven, az evangélikus egyház pedig részben német tannyelven képzett tanítókat. (*Szász*, 1976, 35. *köv. Mann*, 1993, 36. *köv.*)

A tanulók magyarul történő tanulásának kötelező volta és a tanítók magyar nyelvű tanításra való felkészítése kétségtelenül az állami expanzió jele, de – jelen sorok szerzője szerint – csak a nemzetiség, mint kollektívum (mely elsősorban önmaga világos határainak kijelölésében érdekelt) tekinthető érdeksérelemnek – az egyéni jogok és életlehetőségek szempontjából nem. Erre két alapvető érv van.

1. Nyilvánvaló, hogy a magyarul megtanuló román, szerb stb. gyerekek a magyar kormány szándékától függetlenül, történetileg kialakult módon bőségesebb magyar nyelvű iskolaválasztékhoz, magyar nyelvű sajtóhoz jobban hozzáférnek, mint azok, akik nem tudnak magyarul. 2. A munkaerőpiacon – megint csak a kormány szándékától függetlenül – nyilvánvalóan jobb annak a helyzete, aki tud, mint aki nem tud magyarul.

Függ ugyan a kormány szándékától – de nyilvánvalóan nem az oktatáspolitikai kormányzat belső ügye –, hogy az országban a politikai élet nyelve a magyar. Ebben a kérdésben nemcsak a hetvenes-nyolcvanas évek nacionalistái, hanem Eötvös és Deák is egyetértettek. Tehát: a magyarul tudás lehetősége a politikai értelemben vett országos állampolgári aktivitásnak minimális feltétele; ha a VKM – pontosabban a törvény – nem biztosítja, hogy közpénzen, a tankötelezettség keretében meg lehessen tanulni az államnyelvet, akkor az állampolgárok nem magyar anyanyelvű csoportját eleve kizárja az országos politikai életből.

Összességében úgy véljük, hogy csak az individuális érdekek teljes lebecsülésével, és az ideologikus nemzetiségi-felekezeti értékek mérhetetlen túlhangsúlyozásával lehetett negatívumként elkönyvelni a magyarul tudás növekedését a nemzetiségek körében.

Egy 1883-ban kiadott ipari és polgári iskolai ipartanító képesítő rendelet (*VKM*, 1883, 6892.) leszögezi, hogy senki nem képesíthető, aki magyarul helyesen beszélni és írni nem tud, és ezért a vizsgálat nyelvéül a magyart írta elő. (Ez minőségileg nagyobb terhelés a népiskolai tanítójelöltek számára, mintha külön vizsgán adnának tanúbizonyságot magyar nyelvtudásukról, hiszen az egyes tárgyak anyagát a képzés során anyanyelvükön hallgatták.) A vizsga után a vizsgáló bizottság által kiállított anyakönyvbe került – további külön ellenőrzés nélkül –, hogy a tanító milyen nyelven képes tanítani.

Az 1892-es szabályozás is kissé megnehezítette az állami képzőkben végző nemzetiségi tanítójelöltek helyzetét. (vö. *Felkai*, 1994, 80.) A neveléstani írásbeli értekezést magyar nyelven kellett készíteniük (ezt nemcsak a pedagógiatanár, de a magyartanár is vizsgálta, és ez volt a buktatásra egyedül alkalmas tantárgy), magyarról németre kellett szótár segítségével fordítaniuk. E koncepció közvetlen előzménye, hogy az 1889-es, nevelőnő képzéssel kapcsolatos rendezés már értékelési hatalmat adott a magyartanárnak, de buktató érvényt még nem adott véleményének. (*VKM*, 1889, 22729, 7.)

Ha összehasonlítjuk a tanítóképzés eötvösi törvényét az 1891-es kisdedóvónő-képzés törvényével, azonnal kitűnik, hogy az utóbbiban a rendes tárgyak sorában a magyaron kí-

vül más hazai nyelv csak mint nem kötelező tárgy fordult elő (1891, 15. *tc.* 34. *§*). Azok a tanítók, akik a magyar nyelven kívül még más hazai nyelven való tanításra is képesíttetni akarták magukat, pluszfeladatként anyanyelvükön is kellett értekezést készíteniük. E szabályozás tehát alapesetként a magyar nyelven tanításra való képesítést kezelte, s megerősítette az iskola magyartanárának pozícióját.

Másfelől nézve persze a nemzetiségi képesítést éppen ezzel standardizálta is, világosan megjelenítve, hogy annak sajátos követelményei vannak, illetve saját pedagógiai nyelvvel rendelkezik. (*VKM*, 1892, 12152.; *VKM*, 1893, 18722.) Hasonlóképpen a felsőnépiskolai tanítói és a polgári iskolai tanítói képesítésnél is a vizsgálat magyar nyelvű volt, és a magyar iskolára való képesítés lett az alapeset. Ha a jelölt más nyelvből is képesítést akart szerezni, akkor az adott nemzetiségi nyelv használatából, ezen kívül egy másik tárgyból is vizsgát kellett tennie az adott nyelven. (*VKM*, 1893, 13071.)

A tanítóképzéssel kapcsolatos rendelkezéseknek már lehetséges egy valóban nemzetiség-ellenes olvasata is: eszerint megelőlegeznek egy valóban etnikai szempontok alapján vezérelt nemzetiségi politikát, hiszen nem a fennálló jogi és szociológiai helyzetre (tanítás anyanyelven, plusz magyartanítás) képesítik a tanítókat, hanem arra a helyzetre, amikor magának a tanításnak a nyelve magyar. Lehetséges azonban egy olyan interpretáció is, hogy a magyarul tanításra való képesítettség növeli a román vagy szerb tanítóképzőben végzett tanító munkaerőpiaci mozgásterét, potenciális függetlenségét az egyházaktól. Nem elhanyagolható az a szempont sem, hogy a felekezetileg fenntartott intézményeket leginkább így tudta az egyházpolitika szabályozni.

1905-ben a VKM úgy rendelkezett, hogy szükség esetén a felekezeti képzőintézetekbe magyar nyelvtanárt osszanak be államköltségen. (*VKM*, 1905, 12001.) Ez azt jelenti, hogy az állam már nem csak a „kimenetet" szabályozza, de azt is vállalja, hogy – államköltségen – hozzásegíti a nemzetiségeket a cél eléréséhez. Magában a népiskolában az 1879-es törvény a magyar nyelv fokozatos bevezetését tűzte ki célul a nem magyar tannyelvű elemi iskolákban. Jellemző módon – s ez is azt bizonyítja, hogy itt még egyértelműen liberális törvényalkotásról volt szó – nem alkalmazott büntető szankciókat. A törvény érvényesülését attól a természetes folyamattól várja, hogy a nemzetiségi iskolák tanítói kara 1883 után már magyarul oktatni képes fiatalemberekkel töltődik fel. A törvény nem zárt ki olyan megoldást, hogy a tisztán nemzetiségi iskolából nyugdíjba menő tanító helyére a fenntartó olyan nemzetiségi tanítót nevezzen ki, aki nem tud magyarul. (vö. *Felkai*, 1988, 674. *köv.*)

A nyolcvanas években e liberális politika a kitűzött célhoz képest elégtelennek mutatkozott. Az 1890-es népszámlálás a magyarul tudás arányának sokkal szerényebb növekedését jelezte, mint ahogy ezt az 1879-es törvény megalkotói remélték. Mindezzel együtt az 1890-es évek – számos tekintetben nacionalista – kultúrpolitikája nem tiltotta be a nemzetiségi nyelvű oktatás semmilyen formáját. (vö. *Felkai*, 1994, 50.) A népoktatási törvényhez még a század elején sem mertek hozzányúlni, de az megtörtént, hogy a törvényt rendeleti úton megváltoztatták (ami meglehetősen ritka jelenség az egyértelműen liberális jogállamnak számító dualista Magyarország történetében). A gazdasági ismétlő iskolákat, melyet a törvény egyik népoktatásról szóló paragrafusa alapján (vö. 50. §) szerveztek, magyar nyelvű oktatásra állították fel, noha a törvény szerint a népiskolai oktatás anyanyelven történt.

Határozott magyarosítási lépésként értékelendő az is – különösen azért, mert ez már valóban független az egyházaktól –, hogy a községet, amennyiben a tanulók száma elérte a negyvenet, 1902-ben olyan gazdasági ismétlő iskola létesítésére kötelezték, amelyben a „tannyelv rendszerint magyar". Állami elemi iskolával kapcsolatos, valamint államsegélyt élvező vagy az állam által fizetett tanítói állással szervezett gazdasági ismétlő iskolánál mindenkor kizárólag a magyar volt a tannyelv. A VKM ugyan kapott jogosítványt arra, hogy a más fenntartó esetén ettől való eltérésre engedélyt adjon (!), de azt eleve kikötötte a rendelet, hogy a gazdasági gyakorlati oktatás tannyelve mindenképpen

a magyar marad, s ilyen esetben további két óra fordítandó a magyar nyelv tanítására. (*VKM*, 1902, 66569, 44.) Ez a korlátozás azért is feltűnő, mert az iskola szakmai irányának meghatározásában a VKM nem kívánt centralizálni: a képviselőtestület dönthetett arról a stratégiai kérdésről, vajon milyen arányú lesz a mezőgazdasági, állattenyésztési, gyümölcstermesztési, szőlőmívelési, konyhakertészeti vagy erdőgazdaságtani tárgyak tanítása az iskolában.

A lokális kontroll változatlan ereje a rendszerben abban is megmutatkozott, hogy az 1902-es szabályozás szerint ugyan nem lehetett iskolaszéki tag az, aki magyarul nem beszélt, s e nyelven írni-olvasni nem tudott, de azokban a községekben, ahol „még általában lehetetlen magyarul beszélő és magyarul írni-olvasni tudó, lehetőleg az oktatásügyhöz értő egyénekből az iskolaszéket megalakítani" mégis engedélyezte ilyen iskolaszéki tagok megválasztását. (Azaz minden ellenkező híreszteléssel ellentétben: amikor az önkormányzatiság és a magyarosítás politikai értéke szembeállítható, akkor az önkormányzatiság még erősebb.) Mindenesetre e szabályozás a helyi nemzetiségi elitből is azokat kívánta segíteni, akik magyarul tudtak. (*VKM*, 1902, 44246, 1.) Még figyelemreméltóbb, hogy kivételt engedő szabályozás élt az állami elemi iskolák kinevezett gondnokságával kapcsolatban is. (*VKM*, 1901, 32055, 1.)

A magyar nyelvűség, az iskolai magyarosítás programja a kormánnyal szembenálló magyar nacionalista politikai ellenzék és szakmai csoportok egyik kedvenc témája lett. A tanítómozgalmak még azt is sérelmezték, hogy a vegyes lakosságú településeken az iskolafenntartók a lehetőségekhez képest gondoskodtak a nemzetiségek anyanyelvű oktatásáról, sőt, a vallástant is kizárólag magyarrá kívánták tenni. (*Iratok*, 4, 431.)

A VKM 1905-ben kiterjesztette az iskolafelügyelet jogait a magyar nyelvoktatás ellenőrzésében. (*Romsics*, 2001, 87.) Egyidejűleg az új népiskolai tanterv nagyobb hangsúlyt adott a magyar nyelv oktatásának. A tanfelügyelő a konkrét tan- és óraterv, valamint a tanítási módszer legszigorúbb ellenőrzésére kapott utasítást. A tanfelügyelő, ha a nyelvoktatás eredményét elégtelennek ítélte, dologi kérdésekben a megyei közigazgatáshoz fordulhatott; ha az elégtelenség oka a tanító nyelvtudásának hiánya volt, akkor a fenntartóhoz fordult a tanító elbocsátásáért; ha a tanító elhanyagolta a nyelvoktatást, akkor az államsegély utalványozását a tanfelügyelő azonnal megszüntette, s fegyelmi eljárást kezdeményezett a közigazgatási bizottság útján. (Az államsegélyt nem élvező tanító fegyelmije érdekében a tanfelügyelő jelentése nyomán a VKM intézkedett a fenntartó főhatóságánál – *VKM*, 1905, 7200.)

A nemzetiségi fenntartók sérelmezték, hogy a cél el nem érését a magyar nyelv tanítása kapcsán nem tartalmi hibának, hanem fegyelmi vétségnek minősítette a törvény. A felekezeti tanító ellen követett eljárás nyomán pedig változatlanul lehetőség nyílott az iskola működésének a felfüggesztésére. A miniszter javaslatát a parlament közigazgatási bizottsága nacionalista irányban terelte tovább, hiszen a magyar többségű felekezeti iskolák automatikus magyar tannyelvűségének igényét, továbbá az ismétlőiskola kizárólagos magyar nyelvűségét is beterjesztette. Mindezzel együtt a magyar tannyelvű népiskolákban sem mindenki tanult meg magyarul: 1908-ban a 145313 tanulóból csak 110563 tanult meg. A nem magyar tannyelvű iskolákban a románoknak 38 százaléka, a németek 40 százaléka, a szlovákok és rutének 20–20 százaléka, a horvátok 29 százaléka és a szerbek 38 százaléka tanult meg magyarul. (*MSK*, 31.*k.*, 330.)

A nemzetiségi politika enyhülésének jeleként 1914 áprilisától a népiskolákban a hitoktatás nyelve – amit egyébként nem a magyarosító politikáról híres Apponyi, hanem még korábban *Lukács György* kultuszminiszter tett magyarrá – újra kizárólagosan az anyanyelv lett, sőt az első és a második osztályokban az állami elemi népiskolákban is kisegítő nyelvként használták az anyanyelvet. (*Dolmányos*, 1979, 639.)

A fenti politikatörténeti vázlat azt mutatja, hogy a magyar nyelv előjogai növekedtek a népiskolában. Az iskoláztatási politika magyarosító jellegét leginkább azzal mérhetjük,

hogy az iskolarendszer milyen arányban biztosított lehetőséget az egyes nemzetiségeknek, hogy saját tannyelvű iskolába járhassanak. Ilyen kimutatás azonban a fent vizsgált korszak nagy részében nem készült. Ezért csak a nagyságrend érzékeltetésére a korszak végéről mutatunk be két adatsort. (Sajnos ez esetben nem sikerült tartani az adatsorok között az évtizedes távolságot, mert az 1900-as és az 1905-ös helyzetről szóló statisztikai évkönyvek még nem közöltek ilyen adatsort, azt valószínűleg az Apponyi-féle politika hatására vették fel az évkönyv rendszeres rovatai közé. Trianon után viszont már természetesen nem álltak rendelkezésre statisztikai adatok a történelmi Magyarországról. „Kárpótlásul" közlünk még egy adatsort, amely azt mutatja, hogy az adott tannyelvű iskolába hány százaléka járt az ország tanulóinak: ebből az egész kérdés nagyságrendjére talán lehet következtetni.) *(41. táblázat)*

41. táblázat. A különböző anyanyelvű tanulók anyanyelvüknek megfelelő iskolába való járás szerinti megoszlása (%)

	1910	*1915*
Magyar	99,7	99,7
Német	19,4	22,1
Szlovák	18,5	14,5
Román	74,6	70,6
Rutén	9,5	6,9
Horvát	0,2	0,0
Szerb	84,0	83,8
Olasz	9,2	11,4
Egyéb	0,4	1,9

(MSÉ, 1911, 348; Magyarország Közoktatásügye az 1915–1918. években, 18–19.)

42. táblázat. A tanulók megoszlása a különböző tannyelvű iskolák között (%)

	1910	*1915*
Magyar	83,7	85,7
Német	2,5	3,0
Szlovák	2,5	1,9
Román	8,8	7,2
Rutén	0,2	0,1
Horvát	0,0	0,0
Szerb	2,0	1,8
Olasz	0,2	0,2
Egyéb	0,1	0,1

(MSÉ, 1911, 348; Magyarország Közoktatásügye az 1915–1918. években, 18–19.)

43. táblázat. A tanulók, illetve a 6–11 évesek megoszlása anyanyelv szerint 1910-ben (%)

	Mindennapi elemi iskolai tanulók	*A 6–11 éves népesség*
Magyar	55,79	55,07
Német	12,14	9,78
Szlovák	13,22	11,53
Román	11,63	15,25
Rutén	2,26	2,93
Horvát	1,14	1,05
Szerb	2,37	2,37
Egyéb	1,45	2,01

(MSÉ, 1911, 348.; MSK, 61.k., 186–229.)

A magyar nyelvhatár védelmére beindult Julián Egyesület, a nagyarányú állami iskolaépítési program és az Apponyi-féle törvények együttes hatásaként csökkentek az anyanyelvű iskolázás esélyei. Nem csökkentek, hanem növekedtek azonban magának az iskolábajárásnak az esélyei.

Az alfabetizmus, az iskolázás rohamosan javuló tendenciája így a román és a szlovák elit tudatában nem pozitívumként jelent meg, hanem éppen fordítva: az iskolázási expanzióban a magyarosítási politika eszközét, s ekképpen saját bázisuk csökkenését látták.

A nemzetiségi iskolafenntartás és az állam

1867 után igen hosszú ideig érdemben nem merült fel az iskolák államosítása, így a nemzetiségi érdekeket hordozó iskolák államosítása sem. Állami kontrolljuk azonban fokozatosan növekedett – ez a növekedés viszont nemzetiségtől függetlenül történt, részeként annak a folyamatnak, ahogyan a nemzetállam előbb normatív kritériumokat szab, majd fokozatosan folyamatkontroll alá vonja, végül iskolaállítási konkurencia alá veti a felekezeti iskolarendszert.

A hetvenes-nyolcvanas évek intézkedései valójában nem kényszerítették a nemzetiségi iskolafenntartókat az állami kontroll elfogadására, hanem anyagilag tették őket abban érdekeltté. A hetvenes évek közepén a VKM stratégiai szövetséget formált a tanítói szakmával: nyugdíjas foglalkozássá változtatta a tanítói állást. (*Kelemen*, 2002, 126.) A nyugdíj-, illetve végkielégítés-jogosultság a fenntartótól független volt: a törvény csak azokat a fenntartókat mentette fel a csatlakozás kényszere alól, amelyek az államéhoz hasonló saját nyugdíjrendszerrel, végkielégítési rendszerrel rendelkeztek. (A szerbeknek és a románoknak létre is jött az ilyen típusú nyugdíjrendszerük.) Mindazonáltal a magyarosítás elkötelezettjei ekkor még csak olyan megoldáson gondolkozhattak, amely a nemzetiségi iskolákat fenntartókra – közvetlen, eseti represszió kevésbé igénylő módon – hathatott. Kapóra jött az a tény, hogy a tanítók mozgalmai állandó nyomást fejtettek ki a VKM-re, hogy az állami tanítókra még 1868-ban megállapított fizetési minimumot a felekezeti iskolákban tanítókra is terjesszék ki. (*Felkai*, 1983, 125.) Kiformálódott így az a koncepció, amely az 1893:26. törvénycikkben öltött testet: eszerint a törvény a tanító esetében 300, segédtanító esetében 200 forintban minimálta a felekezeti iskolai tanító fizetését. Mivel ez az összeg jelentősen meghaladta a szerb, román, szlovák nyelvű (görögkeleti, görög katolikus, római katolikus) felekezeti iskolák tanítóinak fizetését, a törvény arra ösztönözte az egyházakat, hogy kérjenek államsegélyt, s tűrjék el, hogy az államsegélylyel erősen kiszélesedik a VKM jogköre: kinevezésnél, fegyelminél felügyeletet gyakorolhat. E javaslat középutat jelentett, hiszen voltak olyan politikusok – például *Kovács Albert* a Nemzeti Párt alelnöke –, akik az államsegély teljes kiiktatását és a felekezeti iskola helyébe állami iskola állítását követelték. (*Iratok*, 2, 84.) Mások a tanítóképzést kívánták a felekezetek kezéből kivenni.

A tervezet parlamenti benyújtása idején a görögkeleti egyház egyrészt tiltakozott, másrészt elvi döntést hozott arra, hogy gyűjtést rendeztet, illetve egyházi adót vet ki, melyből a tanítókat fizetni lesz képes. A szegények egyházi alapját ezután a tanítók fizetésrendezésére használták fel – azért, hogy ne kelljen államsegélyt kérni. (*Iratok*, 2, 77.)

A nemzetiségi politika szempontjából különösen fontos volt, hogy a részben államsegélyből élő tanítóval szemben – „államellenes" ügyekben – a közigazgatási bizottság fegyelmi választmánya járhatott el. Az 1893: 26. tc. 13. paragrafusával definiáltatott a tanügyigazgatási értelemben vett államellenesség: „Államellenes iránynak tekintendő különösen minden olyan cselekmény, mely az állam alkotmánya, nemzeti jellege, egysége, különállása vagy területi épsége, továbbá az állam nyelvének a törvényben meghatározott alkalmazása ellen irányul: történt legyen az akár tanhelyiségben, akár azon kívül, élő-szóval, írásban, nyomtatvány, képes ábrázolás, tankönyvekben, egyéb taneszközök által." Azaz a magyar nyelv tanításának elhanyagolásából e törvény segítségével már po-

litikai ügyet lehetett csinálni. A törvény azt is kimondta, hogy amennyiben egymás után két tanító elmozdíttatott a közigazgatási bizottság útján hozott fegyelmi ítélettel, a VKM-nek jogában állt az iskolát bezáratni és helyébe állami iskolát állítani.

A magyarosítás másik markáns jeleként a VKM jogot szerzett arra, hogy „fontos állami érdek esetén" az államsegélyt kérő községi vagy felekezeti iskolát ne támogassa, hanem megszüntesse, és helyén állami iskolát állítson. (*Kormányjelentés*, 1893, 36., 15.) Az 1868-as népiskolai alaptörvény azonban még mindig nem helyeztetett hatályon kívül.

Az 1900-as évek elején, a népiskolai ankét megrendezése után kitűnt, hogy a kormányzat a politikai színtér mérsékelt oldalán állt. A nemzeti ellenzék, a tanítók, a nacionalista sajtó keményebb fellépést követeltek. A kultuszminiszter viszonylag toleráns álláspontját kénytelen volt a jogállamiságra hivatkozva védeni: „annak az axiomának, amit Gál Sándor t. képviselőtársam felállított, mely szerint az állami felügyeleti jog az iskolák terén odáig terjed, ameddig a nemzeti érdek ezt megkívánja, az alkalmazása, azt hiszem, egy kissé veszélyes volna, mert ilyenformán azt, hogy mi a nemzeti érdek, minden egyes adminisztratív esetben a változó kormányok és miniszterek állapítanák meg". (*KN*, 1901, 28. *k.* 144.)

A magyarul tanulás megítélése az ellenérdekelt kisebbségi kulturális elit és az államnemzeti liberalizmus legsúlyosabb konfliktusa. Ez az ellenérdekelt kulturális elit érthetően nem méltányolta azt a tényt, hogy szlovák, román, szerb parasztok, pásztorok gyerekei iskolában szerzett magyartudásuk segítségével vállalhattak munkát a városokban, hiszen ezzel egyidejűleg egyértelmű román, szerb identitásuk is átadta helyét egy többnyelvű identitásnak.

A nacionalista nyomás hatására *Berzeviczy* kultuszminiszter 1904-ben nyújtotta be törvényjavaslatát, amelyben az 1868-as, 1876-os, 1879-es és az 1893-as népiskolai törvényt vette egységes revízió alá. (vö. *Mann*, 1993, 83. *sköv*) A törvényjavaslat határozottabb eszközöket akart a hatóságok kezébe adni az iskoláztatási kötelezettség biztosítására: ki kívánta terjeszteni a magyar nyelv befolyását. 1906-ben terjesztették be a már említett, később Lex Apponyi-nak elnevezett híres törvényjavaslatot.

A nemzetiségi iskolafenntartók sérelmezték, hogy a közhivatalnoknak nyilvánított tanító jövedelmeit a törvény adminisztratív úton garantálta. Sérelmezték, hogy a 200 koronás állami támogatásnál már a minisztériumtól függött a felekezeti tanító választásának és kinevezésének jóváhagyása, sőt ha két ízben nem felelt meg az előterjesztés, akkor a tanító kinevezése is áthárult (persze ez már 1893 óta így volt). A nem magyar tannyelvű iskolák csak akkor kaphattak támogatást, ha tankönyveiket és eszközeiket a miniszter ellenőrizte. Minden fegyelmi ítéletet – immár függetlenül az államsegély nagyságától, melyet 1893-ban még kikötöttek – a miniszter elé kellett terjeszteni. (vö, *Felkai*, 1994, 32.) A miniszternek – igen tágan értelmezett politikai okokból – a nem segélyezett tanítók ellen is joga volt eljárást indítani. A törvény a külföldi tankönyveket kiiktatta a népiskolákból, sőt a tanteremből az idegen földrajzra, történelemre utaló berendezési tárgyakat is ki kívánta iktatni. A századfordulóra tehát a tanítók köztisztviselőkké váltak. A katolikus egyház támogatásáról biztosította a kultuszminisztert, így a Lex Apponyi mint nemzetiség-ellenes, és nem mint egyházellenes intézkedés épült be a magyar köztudatba.

Amikor a feloszlatott szabadelvű párt utódai – Tiszával élükön – visszatértek a hatalomba, tárgyalások kezdődtek a román nemzetiségi párttal. Rendkívül figyelemreméltó, hogy a román nemzetiségi párt 1913-as Tiszához intézett jegyzéke, miközben formálisan leszögezi, hogy a román nyelvnek mindenütt – tehát a községi és állami szférában is – jogokat követel, valójában leginkább a felekezetekre vonatkozó törvényes kötelezettségek enyhítésével foglalkozna. Engedélyt kívántak szerezni arra, hogy a román népisko-

lákban tanítói végzettséggel egyáltalán nem rendelkezők – főleg papok – is taníthassanak. Államsegélyt kértek arra, hogy felekezeti középiskolákat állítsanak fel. (*Far*, 1993, 279.) Azaz a nemzetiségi mozgalom immár szekularizálódott formájában sem tudott leszakadni az egyházi érdekkörről, fel sem merült, hogy a magyar állam és a nemzetiségi szervezet közötti oktatáspolitikai konszenzusból az egyházi fenntartás kihagyassék.

Az iskola tehát – céljai szerint – nem volt nyelvileg semleges, hanem magyarosított. Kérdés azonban, hogy a magyarul való megtanításon túl – ami egyértelműen növelte a kisebbségeknek nemcsak egyéni életesélyeit, de csoportos esélyeit is – milyen más eredményekhez vezetett a magyarosítás.

Ugyanakkor kétségtelen, hogy a nemzetiségi oktatás anyanyelvi oldala – ellentétben az iskolázottságot megítélő véleményekkel – a leginkább skálázható egy nacionalista-nem nacionalista tengely mentén.

A magyarul tanulás megítélése az ellenérdekelt kisebbségi kulturális elit és az államnemzeti liberalizmus legsúlyosabb konfliktusa. Ez az ellenérdekelt kulturális elit érthetően nem méltányolta azt a tényt, hogy szlovák, román, szerb parasztok, pásztorok gyerekei iskolában szerzett magyartudásuk segítségével vállalhattak munkát a városokban hiszen ezzel egyidejűleg egyértelmű román, szerb identitásuk is átadta helyét egy többnyelvű identitásnak. Miután az első fő fejezetben végigtekintettük a nemzetiségek iskolázási részvételének statisztikailag objektiválható oldalait, ebben a fejezetben pedig a tényleges politikai-kormányzati mozgásokat, talán itt az ideje leszögeznünk, teljesen párhuzamosnak látjuk a 18. századvégi Habsburg-birodalmi magyarok és a 19. századvégi nemzetiségek helyzetét. E helyzetben elvi és feloldhatatlan ellentmondást látunk a közösség ún. kollektív jogainak és az egyéneknek az érdekeiben és lehetőségeiben. De erre még a tanulmány összefoglalásában vissza fogunk térni.

Állam és egyház a középiskola-politikában

A 19. század második felében a modern egyház-állam viszony leglátványosabb ütközetei a polgári házasság, a felekezetek egyenjogúsága, a pápai enciklikák kihirdetése, illetve a népoktatás szervezése, a tanítóképesítés kérdése körül zajlottak. Kevésbé látványos, de legalább akkora jelentőségű az a küzdelem, amelyet a leendő középosztályokat nevelő intézmények, azaz a középiskolák feletti ellenőrzésért folyt.

Az angolszász és a francia oktatás- és egyházpolitika különböző korszakait – hagyományosan – két fő típusba sorolja a társadalomtudomány: az egyházi iskolákat szekuláris intézményekkel „helyettesítő" és az azokat – például államosítással, tanügyigazgatási eszközökkel – „visszaszorító" típusokba. (*Archer*, 1979, 14.) A kontinentális világ ismeretében egy harmadik, mondjuk „integráló" típust is meg kell különböztetnünk.

A magyar középiskola-politikában – látni fogjuk – tulajdonképpen egyszerre érvényesült a három módszer. Három alapvető eszköze van az állami iskolapolitikának az egyházi iskolafenntartók befolyásának korlátozására: egy fenntartók szerinti különböző hatáskörű tanügyigazgatás megteremtése visszaszorító, a tanterv és tananyag-politika az integráló, illetve a nem egyházi intézmények arányának növelése a helyettesítő módszer.

Tagolt tanügyigazgatás

A hagyományos jogtörténeti besorolás három fő módját különbözteti meg a tanügyigazgatási hatalomnak: a rendelkezést, a vezetést és a felügyeletet. (*Finánczy*, 1896, 91.)

Az államnak rendelkezési joga az állami tulajdonú iskolákon kívül az úgynevezett királyi katolikus iskolák esetében volt. 16 gimnázium tartozott ide a századfordulón a 155-ből. Ezeket a Magyar Tanulmányi Alapból tartották fenn. Az alap úgy keletkezett még a 18. században, hogy a jezsuita rend feloszlatásakor annak vagyonát a királynő egy alap-

ban helyezte el. Ennek állami, avagy egyházi jellegéről azután évszázados vita kezdődött. A parlament számára készült egy jelentés, amely az alapok jogi természetére vonatkozott, és arra a kérdésre adott választ, hogy *Mária Terézia* „egy országos vagy pedig kizárólag a katholikus felekezeti tanügy előmozdítására alapította-e ezen tanulmányi alapot". A jelentés bizonyítja, hogy „Mária Terézia a tanulmányi alapot nem felekezeti czélokra, hanem az egész javára, következőleg országos czélra alapította és alapítani kívánta". (*OL K* 757., 3. *cs.*) A parlamenti bizottság megállapítása szerint a „tanulmányi alap törzsvagyonának tulajdona nem a kath. egyházat, hanem a magyar államot, mint főtulajdonost, és a tanulmányi országos alapot, mint örökös haszonélvezőt illeti". (*Forster*, 1888, 10.; *Hamar*, 1875, 4.)

Egy másik dokumentum szerint „az Alapítványok készpénztőkéjével a kultuszminiszter és a bizottság együttesen és kizárólagosan rendelkeznek" – az egyház mint szervezet, a tőkével nem rendelkezik. A gyakorlatban a huszadik századra a „királyi katolikus" iskolák katolikus szellemű iskolák lettek (sőt a Magyar Tanulmányi Alapot minden parlamenti felhatalmazás nélkül 1923-tól Katolikus Tanulmányi Alapként kezdik emlegetni), de az iskolák sosem váltak felekezeti tulajdonban lévő iskolákká. Olyannyira nem, hogy a VKM belső ügyviteli szabályai szerint az alapítványi ügyekkel foglalkozó osztálynak az állami középiskolákkal foglalkozó osztállyal kellett egyeztetnie a királyi katolikus középiskolák személyi ügyeiben hozott döntéseit. Az alap élén vegyes bizottság állt. „A bizottság tagjait és előadóját a püspöki kar választja, a vallás és közoktatásügyi miniszter úr pedig a már megválasztott tagokat, illetőleg előadót meghívja" – a bizottság tagjai tehát állami szervtől nyerik kinevezésüket.

A katolikus egyház a huszadik században sem tekintette maradéktalanul saját tulajdonának az alapot: egy alkalommal például a felügyelő-bizottság a minisztert kéri fel arra, hogy az alap tulajdonát képező erdők kezelési költségeinek csökkentésével foglalkozzon. Más alkalommal az alaphoz tartozó ingatlant „átengedték" egy szerzetesrendnek – azaz a kortársak tudatában is két különböző jogi személyről van szó. A harmincas években egy állami reálgimnáziumot olvasztottak be valamelyik királyi katolikus iskolába – ez csak a két tulajdonos lényegi azonossága esetén volt lehetséges. (*Turi*, 1907, 71. és a *Tanulmányi Alap éves jelentései, OL*, *K* 757., 3.*cs.*) A tankerületi főigazgatóknak az állami költségvetésből alapított, illetve a tanulmányi alap tulajdonában álló középiskolákkal szemben „rendelkezési joguk" volt: ez azt jelentette, hogy minden ügyben – amit önként át nem engedtek az igazgatóknak – övék volt a döntő szó. Ezt persze korlátozta, hogy a királyi katolikus iskolák tényleges működtetési költségeinek 90 százalékát az alap fedezte. Az is korlátozta az állam mozgásterét, hogy vallásfelekezeti szempontból ezek az iskolák homogénnek voltak mondhatók, s tanáraik több mint 15 százaléka pap vagy szerzetes volt. (*MSÉ*, 1910, 200.)

Az állam kiterjedt befolyása ugyanakkor abban is megnyilvánult, hogy a királyi katolikus iskolák társadalmi összetétele nem a szerzetesrendi, hanem az állami intézményekhez hasonlított jobban – például a nem katolikusok aránya tekintetében.

A jogtörténeti irodalom a középiskolák következő bő harmadát egységesen „az állam vezetése alatt álló" iskoláknak minősíti. Ezen belül azonban valójában négy fokozatról van szó.

A főigazgató hatalmát a magániskolákkal szemben (ezek között, például Angliával ellentétben, nem volt nyíltan „ateista" iskola, de a gyakorlatban ezek egy része a szekularizált budapesti polgárság igényeinek ilyen tekintetben is megfelelt) tulajdonképpen csak a tulajdonosi jogok korlátozták. Éppen ezért a dologi és a rendtartási ügyekben nem volt befolyása a főigazgatónak, pedagógiai és didaktikai ügyekben azonban igen, s a tanárok felett a fegyelmi jogkört az állam gyakorolta. A néhány magán, társulati és alapítványi iskola a rendszerben meglehetősen marginális helyet foglalt el.

Eggyel nagyobb autonómia illette meg – ha jogilag nem is – a községi iskolákat, ezeket ugyanis nem községek, hanem városok tartották fenn, ezek pedig önálló politikai ön-

kormányzattal rendelkező testületek voltak. Az apparátus legalább annyira a helyi politikai erőkhöz kötődött, mint az államhoz (Bárczy István, Budapest későbbi liberális polgármestere például közoktatási tanácsosként indult). (*Mann*, 1997*a*, 41.)

Ugyanebbe a csoportba tartoznak a katolikus iskolák – a századfordulón 43 intézmény. Jogilag is gyengébb volt azonban az állami ellenőrzés: a görög és a római katolikus egyházi középiskolákban ugyanis a tanárok felett a fegyelmi felügyeletet a püspök vagy a rendfőnök gyakorolta.

Különállást biztosított a törvény az erdélyrészi tanulmányi alapokból fenntartott, összesen hét középiskolának, amelyeket a miniszter közvetlen felügyelete mellett az erdélyi római katolikus status (egy választott autonóm testület) vezetett. Ezt a bonyolult egyensúlyt, mellyel a kormányzat a részlegesen megszerveződött katolikus autonómiát jutalmazni kívánta, az 1893. november 4-én hozott királyi döntés hagyta jóvá: a tankönyveket például a status választotta, de csak a miniszter által engedélyezettek közül. Az érettségi vizsgálatokat ugyan maguk az iskolák szervezték, de azokon nem a status kiküldötte, hanem a királyi tankerületi főigazgató elnökölt, aki tanulmányi tekintetben a kormány közvetlen ellenőrzését és felügyeletét a status középiskoláiban állandóan (s nem évről évre nyert megbízatás alapján) gyakorolta. (*Finánczy*, 1896, 106.)

A jogi értelemben vett harmadik fő típusba az állam főfelügyelete alá tartozó iskolák estek. Ezen belül három altípust lehet elkülöníteni. Az egyikbe azok a protestáns középiskolák tartoztak, amelyek az állammal megkötött, államsegélyt biztosító szerződések értelmében megtartják ugyan önkormányzati jogukat, de bizonyos megszorításokkal. Ezek az iskolák az állami tantervet tartoztak követni, a tanárok létszámát az állami normák szabták meg. A finanszírozás arányának növekedésével mintegy automatikusan bővült az állami jogkör.

A leggyengébb állami ellenőrzés a klasszikus autonóm hitfelekezeti intézményekben érvényesült, közöttük azoknál – ezek száma erősen csökkent –, amelyek nem vettek igénybe államsegélyt. Ezekben az iskolákban a tanári kar fölött állt közvetlenül a fenntartó testületet képviselő felügyelő bizottság (iskolai bizottság, senatus, directorium, presbiterium, gondnokság stb.), második fokon az egyházkerület, melynek képviselője a püspök, igazgatótanács, consistorium stb. A Királyhágón inneni ágostai evangélikusok legfelsőbb fóruma iskolai ügyekben az egyetemes gyűlés volt, a reformátusoké a convent, az unitáriusoké az egyházi főtanács. Az autonóm felekezeti középiskolákba a főfelügyeletet az évről-évre kinevezett miniszteri megbízottak teljesítik (ők rendszerint maguk voltak azok a főigazgatók, akiknek tankerületéhez az illető autonóm felekezeti középiskola tartozott). Érettségi vizsgálataikon az egyházi hatóság kiküldötte elnökölt, míg a kormány jogát a kormányképviselőkkel gyakorolta. Az 1894-es törvény, amely az autonóm iskolák tanárairól is rendelkezett, fizetés szempontjából lényegében egységesítette az autonóm iskolák tanárait az állami iskolákéval. (vö. *Mann*, 1993, 83. *sköv*)

A legnehezebben megfogható utolsó ellenőrzési típus a szerb és román görögkeleti középiskolával szemben érvényesült. Ezek ugyanis nem vettek igénybe államsegélyt, viszont – nem magyar tanítási nyelvűek lévén – a legkevésbé teljesítették a magyar nyelv és irodalom tanításának célját. Ezen iskolák szempontjából hordozott ugyanis a középiskolai tanterv – melynek szövege nem, de az általa megszabott mérték rájuk is vonatkozott – számos belső ellentmondást. A magyar nyelv tanításának céljául a tanterv „a nemzeti érzületet és gondolkodást" kívánta megtenni, ez pedig jellegzetesen „kultúrnemzeti" értelemben vett hazafiság-felfogást tükrözött egy olyan soknemzetiségű országban, amely természetesen csak „államnemzeti" típusú hazafiságot várhatott el polgáraitól.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a főigazgatók és a középiskolák viszonya formáljogilag háromféle lehet – gyakorlatilag tipizálhatóan azonban kilencféle – s e „kilencféleségből" hétért az állam-egyház viszony a felelős.

A tankerületi főigazgatók személyében megjelenő központi államhatalmat, ellentétben a népoktatási szférával, nem ellensúlyozhatta a helyi polgárokat képviselő megyei közgyűlés, községi képviselőtestület vagy az iskolaszék, hanem másféle egyensúlyok épültek be a rendszerbe.

A szaktudományos és egyetemi körök, amelyek a középiskola igazgatása és szaktárgyi felügyelete kérdéseiben befolyásuk alatt tartották a minisztériumot és a – gyakran – ilyen körökből kikerülő tankerületi főigazgatókat (*Vörös*, 1979, 1437.), sokféle értelemben felekezeti elkötelezettségűek is voltak: néhány tudományegyetemi professzor (persze elsősorban társadalomtudományokban) a katolikus szellemet a tanügyigazgatással és a szekuláris állammal szemben is védelmezte – gondoljunk például a *Lubrich – Kármán* konfliktusra. (*Vö*, *Köte*, 1997, 19.)

Az iskolafenntartók, amelyek – a gyakorlatilag közadókra épülő egyházi népoktatással szemben – a saját vagyonnal rendelkező szerzetesrendek, törvényben biztosított autonómiájú protestáns egyházak voltak. Az iskolafenntartók befolyásolására létrejött első szervezet 1902-ben az Országos Református Tanáregyesület volt. Azzal a kettős céllal alakult meg, hogy tisztázza a tanárság közjogi helyzetét az egyházi szervezetben, másrészt, hogy az egyházat és az iskolát „közelebbi viszonyba hozza". (*MP*, 1902, 268.) A századforduló után valamennyi jelentős középiskolával bíró felekezet tanárai egyesületet alkottak; 1907-ben a katolikus és az evangélikus tanáregyesület alakult meg.

A középiskolák és a főigazgatók viszonyát hihetetlenül sokszínű és sokszereplős egyensúlyrendszer jellemezte. Ezek az egyensúlyok a harmincas évek közepéig lehetővé tették, hogy a tartalmilag folyamatosan változó középiskolai rendszer igazgatása strukturálisan változatlan maradjon. Változatlan maradt ez annak ellenére, hogy az egyensúlyi helyzet szereplői folyamatosan léptek fel olyan kisebb-nagyobb követelésekkel, amelyek helyzetüket megerősítette volna.

Az Országos Középiskolai Tanáregyesület, melynek nemcsak érdekképviseleti, hanem szakmai kompetenciáját is elismerte a minisztérium, a tanügyigazgatás, a közvélemény, a sajtó, s amelynek ennek következtében azok a tanárok is tagjai maradtak, akik közben felekezeti alapon is szerveződtek. Szellemi autonómiáját az mutatja, hogy közgyűlésén a tízes években a politikai katolicizmus VKM-beli előrenyomulása ellenére megjelenhetett a nyílt antiklerikalizmus, s amikor Trianon után az egész oktatásügyi közélet egyértelműen „jobbra ment", az új kurzusnak elkötelezett tanárok nem tudtak többségbe kerülni és kénytelenek voltak megalakítani a Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetségét.

Maguk a tantestületek és az igazgatók. Egy gimnáziumigazgató nem volt lényegesen kisebb presztízsű személy, mint a tankerületi főigazgató. (*MP*, 1902, 97.) A középiskola-igazgató személyének kijelölése mind az állam, mind az egyház esetében elég gyakran nem csupán oktatáspolitikai, de igazi nagypolitikai – azaz az országos értelmiségi-egyházpolitikai viszonyokat mérlegelő – döntés volt.

„A kereslet", azaz hogy az iskola milyen mértékben volt képes magához vonzani a diákokat és milyen tandíjat tudott tőlük behajtani, meghatározta, hogy az iskola anyagilag mennyire volt önálló és mennyiben kellett fennmaradása érdekében fenntartója vagy az állam anyagi segítségét igénybe vennie. Előbbi ugyanis informálisan – élve meglévő jogaival –, utóbbi pedig formálisan is ettől tette függővé a beleszólás mértékét. A keresletkínálat különösen fontos és érdekes eleme, hogy az állami-önkormányzati iskoláknak annak ellenére vannak hallgatói, hogy gyakran – felekezeti értelemben – megfelelő a tradicionális iskolakínálat, illetve, hogy bizonyos felekezeti iskolák képesek másvallású tanulókat elvonni még „saját felekezetük" iskolakínálatától is.

A kormányképviselők személye megoszlásának vizsgálatával még tovább tagolhat-

nánk a középiskola-igazgatás és a fenntartók viszonyát, hiszen nem mindegy, hogy a kormányképviselő gyakorlatilag mindig azonos felekezetű személy-e, ahogy ez a református iskoláknál kialakult, vagy időnként meg kell elégedni más felekezetűvel, mint az evangélikusok és az unitáriusok esetében. Hasonlóképpen tovább tagolhatnánk e viszonyt, ha az egyes iskolák mozgásterére ható speciális elemeket vennénk górcső alá, például azt, hogy a gimnázium igazgatója tagja-e az Országos Közoktatási Tanácsnak.

Mindenesetre elmondhatjuk, hogy a középiskolák és a főigazgatók viszonyát hihetetlenül sokszínű és sokszereplős egyensúlyrendszer jellemezte. Ezek az egyensúlyok a harmincas évek közepéig lehetővé tették, hogy a tartalmilag folyamatosan változó középiskolai rendszer igazgatása strukturálisan változatlan maradjon. Változatlan maradt ez annak ellenére, hogy az egyensúlyi helyzet szereplői folyamatosan léptek fel olyan kisebb-nagyobb követelésekkel, amely helyzetüket megerősítette volna.

A tanáregyesület – amelyet jellegzetes tudós tanárok vezettek – a szaktárgyi kontroll elvételét szorgalmazta a főigazgatóktól, és olyan központi szakreferensek kinevezését próbálta elérni, akiknél a tudományos szempontok domináltak. (*MP*, 1902, 201.) A tanügyigazgatás alsó szintjét jelentő iskolaigazgatók ebben olyan mértékig partnerek voltak, hogy saját helyi hatalmuk növelése érdekében a területi alapú főigazgatói rendszer megszüntetését szorgalmazták, azt, hogy a főigazgatók a VKM-ben üljenek, s látogatásukra ne évente, hanem háromévente kerüljön sor. A főigazgatók „tanácsa" ezért cserébe a tankönyv-engedélyeztetés jogát kapta volna meg, ami viszont sértette a már akkor nagyhatalmú Országos Közoktatási Tanács és mindazok érdekeit, akik azon keresztül érvényesíthették nézeteiket. (*MP*, 1895, 88.) A főigazgatók viszont az „állami érdek", „főfelügyelet" érveinek hangoztatása mellett azzal is legitimálni kívánták hatalmi törekvéseiket, hogy az iskola és a szülők közötti viszályok egyengetőiként léptek fel. „Ha a szülők nem találnának senkit, a ki ügyüket bajukat meghallgatja, felvilágosítja őket és jogos panaszaikat amennyire lehet orvosolja, bizony sokkal több baj volna, mint amennyi így is van. Amit a főigazgatók ebben az irányban szép csendben elintéznek, arról nem szólnak akták". (*MP*, 1902, 93–94.)

A főigazgatók a tanárok szaktudományos legitimációjával két érvet állítottak szembe: a tankerületi főigazgatók a „középiskolai oktatás tárgykörében" váltak szakemberekké, és ennek a szakértelemnek a birtokában annak a tanárnak is tanácsot adhattak, aki az egyes tantárgyaknak megfelelő szaktudományban fölöttük állt. Nem kevesebbről van tehát szó, mint hogy a pedagógiai-módszertani tudás, a tökélyre fejlesztett herbartianizmus-zillerizmus a tanügyigazgatással kötött szövetséget, míg az ágazati szaktudományok a tanárokkal. (vö. *Pukánszky*, 2002, 18.) Azok a főigazgatók, akik elismerték, hogy a tantárgyankénti szakfelügyeletre is szükség van, a szükségből erényt kovácsolva a főigazgatók mellé megfelelő számú segéderő – egy-egy szaktárgy-specialista – beosztását szorgalmazták, akik az iskolákat látogatnák. A tudományos „tantárgyi elkötelezettségű" szféra ellensúlyozására a tanügyigazgatás három helyen keresett szövetségest:

1. A pedagógiai szaktudományban, melynek irányítására létrehozott Magyar Paedagogiai Társaság központi szakfolyóirata elsősorban közel sem pedagógiai kérdésekkel foglalkozott, hanem mindenekelőtt oktatáspolitikai kérdésekkel. Azt, hogy a tanítási módszerességben való jártasság egyáltalán érték, a tanárképzőben és annak gyakorló iskolájában kezdték el a leendő tanárok tudatába beépíteni. (vö. *Felkai*, 1983, 263.) A pedagógiai legitimációra azért is szükség volt, mert a tudományos értékeket középpontba állító tekintélyes tanárok szemében a főigazgatói munka egyszerű „irkafirka" volt. (*MP*, 1901, 107.) A Paedagogiai Társaság rendezvényein a felekezeti különbözőség legfeljebb mint történeti szempont legitim. (vö. *Németh-Pukánszky*, 1997, 303.)

2. A közvélemény felé azzal lehetett érvelni, hogy a szakrendszer túlzásai, a szaktudósi felügyelet csak kárt okoz, hogy a tanárok már így is túlságosan tudósok, és semmi mással nem törődnek.

3. Az OKT-ban, melynek a főigazgatók felajánlották az iskolalátogatás jogát, a szakfelügyelet funkciójának részleges betöltését lehetett megígérni. (*MP*, 1902, 95.)

A felekezeti gimnáziumok tananyagát befolyásoló állami tantervpolitikai lépések

Az állami tanterv befolyása a felekezeti iskolában

Általában elkerüli a történetírók figyelmét egy igen fontos körülmény: a tantervpolitika a felekezeti középiskolák állami befolyásolását is nagyobb mértékben tette lehetővé, mint az oktatáspolitika bármely más eszköze. A törvény egyrészt egyértelműen előírta, hogy a tanítandó anyag mértékét tekintve a felekezeti iskolai tantervek nem maradhatnak el az állami tantervétől – ezért a felekezeti iskolai oktatás tartalmát eleve jelentős mértékben determinálta az állami minta. (*Mészáros*, 2001a, 203.) Másrészt viszont a törvény szerint tantervi kérdésekben lényegesen több iskolának kell átvenni az állami tantervet, mint ahány iskolának más oktatásügyi kérdésekben alkalmazkodnia kell. Hiszen az autonóm felekezetek esetében – sőt gyakorlatilag a katolikus szerzetesrendi iskolák esetében is – csak akkor nőtt meg jelentősen az iskolalátogató hatásköre például a fegyelmi vagy dologi kérdésekben, ha az államsegély aránya túllépte a költségvetés felét – az államsegély puszta léte, akármilyen alacsony aránya kötelezte viszont a felekezeti iskolát az állami tanterv bevezetésére. Az állami tanterv tehát mindenképpen szekularizációs erőként hatott. Érdemes megvizsgálnunk, melyek azok a tartalmi elemek, melyek ezt bizonyítják.

A felekezetfüggetlen magyar irodalom

A gimnáziumi tanterv (eredeti formája 1879-ben készült) mind tartalmi, mind formai szempontból fordulatot hozott. (*Felkai*, 1983, 140.; *Ballér*, 1996, 37.)

Tartalmi értelemben „a nemzeti szempontot" választotta vezérelvül. Ezt azonban csak eszmetörténeti értelemben magyarázhatjuk azzal, hogy a nacionalizmus mint „uralkodó koreszme" iránt a tantervkészítők elkötelezettek voltak. Az oktatáspolitikai paradigmát követő oktatástörténet-író számára inkább az a fontos, hogy a tananyag ezzel egyrészt közelebb került az iskolát ténylegesen látogatók (s különösen azok modernebb csoportja) társadalmi elvárásaihoz, másrészt szembefordult az iskolafenntartókkal, a „partikuláris" felekezetekkel. A tanterv előtti állapot ugyanis nem valamiféle „korszerű egyetemes műveltség" közvetítése volt, hanem olyan „ünnepnapi" jellegű szimbolikus, neohumanista műveltség, amelynek valóban az iskola világához, a tanári karok legtekintélyesebb (bár a kortárs regényirodalomban közismerten sokat gúnyolt) figuráihoz, és főleg az iskolafenntartó egyházak belszempontjaihoz, és sok tekintetben a „múlt erőihez" volt köze – és sokkal kevésbé a kor elitjének közműveltségéhez. Az új tantervben nem egyszerűen megváltozott a korábbiakhoz képest a latin, a magyar, a történelem óraszáma, de a tanterv által diktált tananyag is átalakult.

Az új irodalomtantervben a klasszikus írók közül azok kerültek előtérbe, akiknek a modern irodalomra nagy hatásuk volt – s nem azok, akik egy-egy felekezet „nagy korszakaiban" szimbolikus pozíciót töltöttek be. Másfelől a (politikailag-ideológiailag semleges) irodalomelmélet és a poétika túlsúlya helyébe a tényleges élő irodalmi műveltség, például *Arany János* költészete került. (*VKM*, 1879, 17630. *sz. r.*; *VKM*, 1880, 16179. *sz. r.*; *VKM*, 1883, 26776. *sz. r.*; *VKM*, 1887, 8619. *sz. r.*) A magyar irodalom – közismerten – mindig igen erősen kötődött nemcsak a politikai ideológiához, de magához a politikai élethez is. A középosztály számára azt kommunikálta az iskolai irodalomtanítás: a „mi nemzedékünkkel" – melynek persze még *Petőfi* is tagja lehetne – hozta létre a magyar irodalom azokat az alkotásokat, amelyeket az egyébként „örök értékekre" koncentráló iskola elsősorban taníthat – s ez az irodalmi nemzedék az első, mely végre nem szegénységgel, emigrációval, üldöztetéssel tölti életét, hanem magas királyi-kormányzati-akadémiai kitüntetéseket kap. Azaz: a felekezeti elkötelezettségből kibontakozó író-nem-

zedék és a felekezeti elkötelezettségből kibontakozó állam együttműködése teremti a kulturális virágkort.

Az államilag meghatározott kánonokban (irodalomtörténeti eszközökkel egyénenként meghatározott irodalmi súlyuk következtében) aránytalanul magasabb lett az evangélikusok, illetve a reformátusok aránya, mint amit a katolikus iskolák „maguktól" adtak volna e szerzőknek.

Az irodalmi anyag részletes szabályozottsága csökkentette az irodalomtanítás konfesszionális jellegét.

A felekezetfüggetlen történelem

Az új történelem-tantervben az egyetemes történelem a felvilágosodás szellemében két súlypontú: az antikvitás és a közelmúlt uralja a tananyagot. Az antikvitás nagy aránya a kereszténység előtti idők politikai és emberi értékeit mutatja be. (*Unger*, 1976, 100.) A közelmúlt története pedig a politikai földrajz módszerét használja, „ismertetni fogja a művelt népek jelen állami és társadalmi állapotait, tekintettel azon történeti főbb jelenségekre is, melyek századunkban a közéletre befolyással voltak". (*Kármán*, 1909, 230.) A történelemben az eseménytörténet mellett az „állami és társadalmi intézmények taglaló ismertetése" kapott súlyt. (*Kármán*, 1909, 234.) Ez azt jelenti, hogy a történelem nemcsak abból a szempontból ideológiai kulcstudomány, mert összeköti a „történelmi osztályokat" és a jelent, hanem azzal is, hogy az „Isten kegyelméből" uralkodók biografikus története helyébe az alkotmányosság történetét helyezi: „a tények és személyek méltatásában pedig folyton szeme előtt tartsa amaz erkölcsi igazságot, hogy a népek sorsa nem az egyesek kisszerű indulatainak, sem a véletlen játékának eredménye, hogy az emberiség küzdelme, habár minden vívmánya az egyéni tevékenység buzgalmától függ és egyesek odaadó munkásságára igényt tart, mégis eredményeiben nem egyesek céljainak áll szolgálatában". (*id. Kármán*, 1909, *II.* 274.) Másfelől pedig ez az intézményalapú felfogás szembefordulás a történelem erkölcsi – s valláserkölcsi – példatár jellegével is: immár nem az a kérdés, hogy az egyes szereplők királyukhoz, vallásukhoz hűeknek bizonyultak-e, hanem hogy az általuk megteremtett „intézmények" – törvények, iskolák, hatóságok, közlekedési és ipari alkotások – mennyire tudtak befolyást gyakorolni a következő évtizedek alakulására. Úgy tűnik, már az 1870-es években a polgári alkotmányosság történelemszemlélete válik hivatalossá a magyar gimnáziumokban. Az 1894/95-ös „theoreticum" még markánsabban fogalmaz: „Mit kell tehát tanítani? A közös élet intézményeinek történetét. De ezen intézmények köre is megszorítandó, és csak azok tárgyalandók, melyek nélkül mai közéletünk meg nem érthető." (*id. Kármán*, 1909, 304.) Kármán maga is rámutat: „az egész történettanítás bizonyos értelemben alkotmánytörténetté lesz". (*Kármán*, 1909, 334.)

A „napjainkra is kiható" állami intézmények középpontba helyezése ugyanakkor különösen is csökkentette az 1526 előtti magyar történelem objektív súlyát – azét az időszakét, amelyben a katolicizmus jelentette magát a vallástörténetet, illetve a művelődéstörténetet, a „nyugatiságot" – de némiképp a 16–17. századét is, mellyel hagyományosan a protestánsok büszkélkedhettek inkább s előtérbe hozta a felvilágosodás századát és a „jelen" évszázadot.

S természetesen, akárcsak az irodalom esetében itt is hangsúlyozni kell, hogy az állami tanterv léte a felekezetek „külön" történetét, a felekezeties történelemszemléletet természetszerűen kisebb térre szorította. A történelem tehát – az állami tantervpolitika révén – lényegesen kevésbé alkalmas a felekezeti partikularizmus megjelenítésére, mint korábban.

A latin konfesszionális és világi kötődései

A középiskolai tanterv harmadik – sőt bizonyos értelemben első, hiszen az iskolatípus differentia specificaját jelentő – legfontosabb eleme a latintanítás volt. Ez továbbra is

nagy befolyást biztosít az egyházaknak. De a latintanítás, a latintanterv megértéséhez több felől kell körüljárnunk a latin „jelentését".

A legfontosabb a latin társadalmi legitimáló ereje. A latin – és a latinos műveltség – az uralkodó osztályok elkülönülésének szimbóluma volt. Ez kétféle értelemben is igaz. Egyfelől az uralkodó osztályok ezzel „tartották a kapcsolatot" a múlttal, ezzel jelenítették meg folytonosságukat – ezzel jelezték, hogy ha a nemzeti vagyon növekvő százaléka ki is csúszik ellenőrzésük alól, a műveltség mibenlétét még mindig az ő hagyományos műveltségük határozza meg. Másfelől – mondjuk Angliával vagy Németországgal ellentétben, ahol bármely idegen nyelv tudása bizonyos műveltséget mutatott – Magyarországon a műveltség jelzésére kifejezetten a latinra volt szükség. Ezt a jelző és elkülönítő szerepet semmilyen más élő nyelv nem vehette át, hiszen a Habsburg Birodalomban németül tudni hivatalnok- és polgártulajdonság volt, de lévén Magyarország is soknyelvű ország, gyakran több nyelven beszéltek a legalacsonyabb társadalmi csoportokba tartozók is. A latintudás ugyanakkor „természetes feltételévé" vált azoknak a pályáknak is, amelyeket nem a történeti uralkodó osztályok monopolizáltak maguknak: az orvosinak és az ügyvédinek – így e csoportok kvázi-rendi elkülönülését is biztosította. (*MP*, 1892, 17.)

A „napjainkra is kiható" állami intézmények középpontba helyezése ugyanakkor különösen is csökkentette az 1526 előtti magyar történelem objektív súlyát – azét az időszakét, amelyben a katolicizmus jelentette magát a vallástörténetet, illetve a művelődéstörténetet, a „Nyugatiságot" – de némiképp a 16–17. századét is, mellyel hagyományosan a protestánsok büszkélkedhettek inkább s előtérbe hozta a felvilágosodás századát és a „jelen" évszázadot.

A latinosságnak jogi és politikai legitimációja is van. A magyar törvények korábbi latinnyelvűsége a modern magyar jogállam legitimációja szempontjából is kívánatossá tette a latint. A magyar jogi gondolkodás ugyanis azért magasabb rendű a kortárs gondolkodás szerint, mint a professzionális jozefinista közelmúlt rendeleti kormányzása, mert háromnegyed évezredes törvényalkotási és törvényalkalmazási gyakorlatban gyökerezik. Az országos parlament által hozott írott törvények világa – ezt sugallja e szemlélet – nemcsak a „rendeletek világánál" magasabb rendű, de a partikuláris (s gyakran nemzeti nyelven íródott) városi jogoknál, a szóbeliségben anyanyelven élő szokásjognál is. A modern egységes jogállam liberális körei is érdekeltek tehát – szemben Európa más liberális kormányzataival – a latin középiskolai tantervi uralmának fenntartásában.

Csak harmadsorban említjük, hogy a latin „az ókori Róma nyelve" volt. Az antikvitás értékei révén nemcsak a klasszikus római kultúra iránt elkötelezetteknek tudott megfelelni a középiskolai tanterv, hanem az ókeresztény írókat igen fontosnak tekintő teológusok, vagy a római jog fontosságát és tisztaságát hangsúlyozó tudósok és jogászok felé is. (E csoportok lényegében meghatározhatták, mi lesz az egyetem viszonya az új tantervhez.) (*MP*, 1899, 44.)

Negyedrészt a latin kettős középkortörténeti szimbolikával rendelkezett. Egyszerre jelentette ugyanis a legnagyobb magyar történeti egyházhoz, a katolikushoz való kötődést és a középkori magyar birodalom eszmevilágát. A „középkoriság", a középkori magyar birodalom dicsősége a millenium, illetve a minden középosztályi könyvespolcra felkerülő *Szilágyi*-féle tízkötetes magyar történelem egyik fő üzenete. Az államalapító *Szent István, III. Béla*, a „három tenger mosta birodalmú" *Nagy Lajos*, a „nemzeti dinasztia sarja" *Mátyás* állama mind a latinos írásbeliségen épült fel.

Ötödrészt legalább ilyen fontos, s ettől független, hogy külön újkortörténeti szimbolikával, indoklással is rendelkezik a latintanítás. Ugyanis a „németesítés", a nemzet „elvesztése" alternatívájaként működik a 17–18. század latin nyelve. Míg az ó- és középko-

ri szimbolika használatában a latintanárok érvelése sokban párhuzamos lehetett nyugat-európai kollégáikkal, a latin koraújkor-történeti szimbolikája egészen speciális esetnek számít. A latin így nemcsak a katolikusok és a középkorra tekintő etatisták, nemcsak az antik humanista gondolkodásúak és a romantikus gondolatkörben felnőttek legkisebb közös nevezője, hanem e sajátossága révén a protestánsok, a vidékiek, a Habsburg-ellenes hagyományt vállalók összefogásának is eszköze.(*MP*, 1906, 310.)

Hatodrészt elvi pedagógiai-pszichológiai érvként jelent meg a latinnak a gondolkodás egészét fegyelmező jellege is. Úgy tűnik, ezzel a latinosok a gimnázium hagyományos „formálisan képző" erőivel kerestek szövetséget (róluk egy kicsit később lesz szó), azokkal, akik a gimnáziumi tanulmányok tartalmi kérdéseit tulajdonképpen nem akarták megvitatni.

Hetedrészt a pragmatikus pedagógiai legitimáció részét képezte, hogy a latin a többi nyelv – köztük a magyar – tanulását is megkönnyíti, s a nyelvészeti gondolkodást fejleszti. Ezt az érvet azonban a latin érdekköre mellett legfeljebb a nyelvészek hangoztatták: az élő idegen nyelvek érdekköréhez tartozók inkább azt hangoztatták, hogy a német vagy a francia nyelv ugyanannyira alkalmas a nyelvészeti alapozásra, mint a latin. Világos volt ugyanis, hogy a tanítható idegen nyelvek száma – és különösen összóraszáma – nem növelhető korlátlanul: az élőnyelv-tanárok – s a modern franciás-németes műveltség híveiként megjelenő értelmiségi és nagykereskedelmi csoportok – pedig térnyerésüket csak a latin visszaszorulásától remélhették.(*MP*, 1909, 229.)

Nem feledhető az sem, hogy a latinnak tiszta iskolatípus szimbolikája is volt. A szülők és nagyszülők nemzedékének tudatában, sőt a középiskolai tanárság jórészének tudatában is a középiskola: latinos iskola. Olyan hely és olyan intézmény, ahol a tanítás nyelve még néhány évtizeddel ezelőtt is a latin. Ilyen értelemben a latin mint idegennyelv tanítása a középiskola saját történetéhez való kapcsolódásának, az intézmény önlegitimációjának része. (Mindennél többet mond, hogy a középiskolaügyet irányító miniszteri tanácsosok, illetve a legtekintélyesebb iskolaigazgatók elég nagy valószínűséggel klasszika-filológusok közül kerültek ki.)

Mindennek tulajdoníthatjuk, hogy a görög visszaszorulásával párhuzamosan – ellentétben a kortárs európai tendenciákkal – a latin pozíciója rendkívül erős maradt: az Entwurfban (az 1849 utáni időket meghatározó birodalmi szabályozásban) megállapított heti átlagos 5,87-es óraszám alig változott (1861: 5,62; 1871: 5,5; 1879: 5,87; 1899: 5,5 óra). Azaz míg a klasszikus középiskola tantervének magyar és történelem fejezete a konzervativizmus és liberalizmus sajátos történelmi kompromisszumát tükrözte, addig a latin áttételesen az „1867-esség" és „1848-asság" közötti kompromisszumot, valamint (az eredetileg mindenképpen polgári) neohumanizmus és a nemesi eszmény közötti kompromisszumot is. A latin tantervi jelenlétét tehát a fogyasztók, a fenntartók, a tanárok, a felsőoktatás, a politikai elit képviselői egyaránt fontosnak tartották. A latintanításban jelent meg leginkább a szekuláris és egyházias erők kompromisszuma. (*MP*, 1912, 1.; *MP*, 1894, 18.)

A „világias" rendkívüli tárgyak

A hagyományosan „ünnepnapi" ismereteket közvetítő gimnázium szekularizálásához a kortárs ismeretek arányának növekedése is hozzájárult. Ennek fontos eszköze a „rendkívüli tárgy" intézménye.

A felsőgimnáziumban rendkívüli tárgyként olyan tárgyakat lehet tanulni, mint például a műegyetemi és ipari karrier szempontjából fontos rajz, amely lehetőséggel a gimnáziumok körülbelül 90 százalékában élhettek a tanulók, ennek eredményeképpen az ötödikes-nyolcadikos tanulók közel negyede tanulta a tárgyat. (A tanulók arányát mindig a jogszabály által a tárgy hallgatására feljogosított tanulónépességhez viszonyítjuk, tekintet nélkül arra, hogy hányan jártak közülük olyan gimnáziumba, mely egyáltalán felajánlotta a tárgy tanulásának lehetőségét.) Hasonlóképpen a helyi tanterv részeként lehetett

franciát tanulni – erre egyébként már harmadiktól lehetőség nyílott, a reáliskolával való párhuzamosság jegyében – az 1892-es miniszteri rendelet kívánatosnak is minősítette ezt. Franciatanulásra a gimnáziumok fele nyújtott lehetőséget – összességében a harmadikos-nyolcadikos gimnáziumi tanulónépesség egyhuszada tanult franciát. A francia mint gimnáziumi tárgy felvállaltan gyakorlati irányú volt, tanárai nem is bölcsészek voltak, hanem olyan franciául tudó érettségizettek, akik tanárvizsgálatot tettek. (*VKM*, 1896, 58891.) Azaz olyanok is megjelentek az iskola tanári karában, akik az egyházak által közvetve azért befolyásolható bölcsészképzésen kívül maradtak.

A felsőgimnáziumban – tehát ötödiktől – az angol- és az olasztanulás is rendkívüli tárgy lehetett volna. A feltételes módot az indokolja, hogy erre csak két-két gimnáziumban nyílt lehetőség, nyilván ezzel is összefügg, hogy a felsőgimnazistáknak összesen másfél százaléka tanulta e világnyelveket. Azaz a felekezeti iskolafenntartók egyáltalán nem használták ki, hogy potenciálisan intenzívebb a kötődésük egy-egy élő kultúrkörhöz: a protestánsoknak az angolszászhoz, a katolikusoknak a franciához és olaszhoz.

A „módszeresség" szekularizáló hatása

A tantervpolitika más módon is szekularizált. Tanterv nélkül a VKM semmiképpen nem jeleníthette volna meg módszertani álláspontját, hiszen a tanárképzésre az egyetemi pedagógia tanszék (Lubrich Ágoston nevéhez kötődő (Vö, *Köte*, 1997, 19.) masszív antiherbartizmusa és klerikalizmusa mindenképp átsugárzott, a tanárok döntő többsége nem állami alkalmazott lévén autonómiasértőnek tekintette a központi államhatalom képviselőinek szakmapolitikai megnyilatkozásait. Viszont, minthogy a törvény a tantervek alkalmazását majdnem valamennyi, céljuk tekintetbevételét pedig kivétel nélkül valamennyi középiskola számára előírta, kézenfekvő volt, hogy ezekkel kapcsolatban fejthető ki legnagyobb hatékonysággal az állam álláspontja. A nagy módszertani fordulatot a tantervvel kapcsolatban kiadott utasítások dokumentálják.

Az 1879-es tanterv a formák, szavak helyett a gondolati tartalom megismerésére, ugyanakkor az emlékezet helyett a tanuló intellektuális alkotó, szabálylevonó munkájára helyezte a hangsúlyt. (*vö*, *Felkai*, 1988, 674. *köv.*) Tárgyról tárgyra haladva írta elő a formális képzés meghaladását, a tartalomra és az összefüggésekre koncentráló intellektuális középiskolai tanítás megteremtését. A századfordulós érettségi utasítás szerint magyarból „az irodalmi mű legyen a vizsgálat középpontja, a latin nyelvi vizsgálaton az író szövegének kell középpontban állnia, a történetből két kérdés adandó, egy kisebb korszaknak beható ismeretét mutató és egy összefoglaló, áttekintő kérdés, mely a nagyobb korszakban esetleg az egész nemzeti történelemben való tájékozottság igazolására ad alkalmat (pl. intézmények fejlődése), matematikából a matematikai gondolkodás kimutatása, fizikából az alaptanokban való jártasság, a természet törvényszerűségeinek megértése legyen a vizsgálat főcélja, de figyelembe veendő a fizikai törvények gyakorlati alkalmazása is" (105500/905 *VKM*).

A Kármántól származó, a *Herbart-Ziller-Rein*-iskola racionalizmusát tükröző (vö. *Köte*, 1997, 35.) módszeres „utasítások e gondolataikkal nyugtalanságot idéztek elő a régi iskola emberei közt, kik eleinte nem akarták befogadni az újat. Mennyit kelle küzdeniök az új ige harcosainak tollal és szóval, iskolában és közéletben, míg csak valamennyire lecsöndesültek a hullámok. Azóta számos év folyt le. Mára már elérkezett annak az ideje, hogy az utasítások kötelező voltát kimondatni kérik olyanok is, kik valamikor csak ajánló erejöket ismerték el…" – írja a fiatal *Fináczy Ernő.* (*Fináczy*, 1896, 117)

A pedagógiatörténeti paradigma szempontjából a tantervekhez csatlakozó utasítások szakmai újszerűségére mutathatunk rá, az eszmetörténész pedig a racionalista-pozitivista megismerés-elmélet győzelmét mutathatja ki. Az oktatáspolitikai paradigma követőjeként azt hangsúlyozzuk, hogy e módszertani fordulat elfogadása vagy el nem fogadása nem pusztán pedagógiai szakkérdés, nem pusztán szakmai vita, hanem az állami célok

érvényesítésének kérdése: a régi társadalomnak egyházától kész ismereteket és értékeket elfogadó, azokra minden élethelyzetben emlékező emberre volt szüksége – s e tények és értékek közvetítése legitimálta az iskola hasznosságát az iskolafenntartó egyház, illetve az állam szemében. Az új államban viszont a végzett növendéknek (mint választópolgárnak, igazgatási és bírói döntéseket hozó köztisztviselőnek, piaci döntéseket hozó magántisztviselőnek és vállalkozónak) a tények és információk értékelésének képességére van szüksége. A formális képző erővel szemben a közműveltség elsajátítására oksági összefüggéseket bemutató, a megértési képességre koncentráló iskola az iskola új – és persze megújuló régi – fogyasztóközönségének, s a középiskolázottakat alkalmazó államnak és gazdaságnak egyaránt érdeke volt.

Állami iskolatípuspolitika a felekezeti gimnáziumokkal szemben

A legfontosabb állami feladat az egyházak korlátozásában a görög nélküli középiskola megteremtése. (vö. *Kelemen*, 2002, 46.)

A gimnázium egyik legfontosabb sajátos tárgya az ógörög volt. A latintantervvel ellentétben a klasszikus gimnáziumi görög nyelvtanulás legitimációja csak kétirányú: az antik eszményekkel, a neohumanizmussal, illetve a teológusképzés igényeivel kapcsolódik össze, hiányzik tehát az a széles politikai-ideológiai támogatottság, melyet a latin kapcsán elsorolhattunk. Ennek következtében a görög – kötelező tárgyi mivoltában – lépésről lépésre kiszorult a középiskolából. A neohumanizmus csúcspontját jelentő 1850-es tanterv az akkor még egyetlen érettségit adó középiskola-típusban hat éven át átlagosan heti 4,67 óra kötelező görögtanulást írt elő. (*Zibolen*, 2001, 114.) Az Entwurf tantervének uralma idején a görög még az alsó-középiskolában is jelen van, hiszen a gimnázium harmadik osztályától tanulják azt a tanulók. A társadalmi igényekkel már lényegesen inkább törődő 1861-es tanterv szerint azonban az alsó-középiskolában már nincsen görög, de a felső középiskola, a klasszikus gimnázium 5–8. évfolyamának legfontosabb szimbolikus erejű tantárgyává válik a görög, ha csak heti két órában is. 1879 után a korábban döntően grammatikai-irodalmi orientációjú tárgy beleilleszkedik a történeti-politikai irányultságú tantervbe, hiszen egyik legfontosabb céljának az ógörög nép világnézetének és alkotmányos intézményeinek megértését deklarálja. (*MP*, 1894, 18.) 1883 után a humángimnáziumban csak azért maradt kötelező tárgy a görög, mert a főrendiház akkori összetétele – a címzetes püspökök nagy száma – miatt eleve elképzelhetetlen lett volna e nélkül a középiskolai törvény elfogadtatása. Az 1885-ös főrendiházi reform azonban ezt az ellenzéket eltávolította. 1888-ban pedig a (már 1884 óta) szabadelvű párt antiklerikális szárnyának szóvivőjeként számon tartott Csáky Albin lett a kultuszminiszter, aki 1890 februári elkeresztelési rendeletével megindította a kultúrharcot, az állam és a katolikus egyház között. (vö. *Mann*, 1993, 67. *sköv, Hanák*, 1978, 87.)

Ebbe a kultúrharc kontextusba illeszkedik az 1890:30. tc., mely már az ógörögtanulás nélküli gimnáziumi érettségit is lehetővé tette. (vö. *Felkai*, 1893, 238.) A kilencvenes évek közepén a gimnazista diákoknak mintegy harmada már ógörög nélkül folytatta tanulmányait. A törvényjavaslat eredetileg az ógörög egyszerű törlését tartalmazza: a parlament oktatási bizottsága emeli be a görögpótlókat. A görög „helyén" a tantervpolitika újabb fontos tárgyak, tananyagok kialakítására kapott lehetőséget. Két tárgy választható ezután az ógörög helyett.

Az 1890 után görögpótlóként beiktatott „irodalmi" tantárgy az iskola modern szekuláris ideológiai funkcióját erősítette meg. Egyrészt a görög remekírók magyar fordítását adta, amellyel rendkívül megosztotta a „görög tantervi lobbit". E munka és tantárgy ugyanis számos írónak, nemzetközi hírű klasszika-filológusnak adott rangot és feladatot (*VKM*, 1890, 30820.; *VKM*, 1891, 31085.) – ők tehát a klasszikus görög kultúra iránti elkötelezettségük dacára eltűntek a tantervi reform ellenzői közül. Ráadásul a

klasszikus görög irodalom tartalmi, illetve esztétikai ismertetése a klasszikus görög kultúra ismerete annak műveltségi javai, s morális nevelő értéke iránt elkötelezetteket tulajdonképpen jobban kielégíthette, mint a grammatika és lexika által túlterhelt hagyományos ógörög nyelvtanítás. (*MP*, 1895, 234.) (Az 1899-es tanterv e csoportok megnyerése érdekében a görögpótló anyagán belül növelte a klasszikus görög irodalomra, görög kultúrára vonatkozó ismeretek arányát.) Így az ógörög kötelező voltát védelmező pozícióikban leginkább azok a tanárok maradtak, akiket ennek megszüntetése egzisztenciájukban érintett, s akik a középiskola formális képző arculatához ragaszkodtak – utóbbiak viszont úgyis az oktatáspolitika ellenzékéhez tartoztak. Másrészt a „görögpótló" nevű tantárgy a régebbi magyar irodalom nem annyira esztétikai, mint inkább történeti és nyelvpolitikai szempontból fontos munkáit emelte be a közműveltségbe: *Kármán József* értekező munkáit, *Kazinczy* és *Berzsenyi* levelezését, „régibb elmélkedő és történeti irodalmunkat". Ezáltal a modern magyar irodalom tantervi súlynövekedése által visszaszorított irodalomtörténészeket sikerült megbékíteni, sőt sikerült a klasszikus magyar irodalmat is a modern értelemben vett nemzeti ideológia szolgálatába állítani.(*MP*, 1895, 336)

A régi társadalomnak egyházától kész ismereteket és értékeket elfogadó, azokra minden élethelyzetben emlékező emberre volt szüksége – s e tények és értékek közvetítése legitimálta az iskola hasznosságát az iskolafenntartó egyház, illetve az állam szemében. Az új államban viszont a végzett növendéknek (mint választópolgárnak, igazgatási és bírói döntéseket hozó köztisztviselőnek, piaci döntéseket hozó magántisztviselőnek és vállalkozónak) a tények és információk értékelésének képességére van szüksége.

A „görögpótló" ideológiai funkciót töltött be azzal is, hogy a modern magyar politikai gondolkodás legnagyobbjait, *Széchenyi*, *Wesselényi*, Eötvös, *Kemény* munkáit idézte fel. E tárgy tehát egyrészt alátámasztotta a magyar nemzeti történeti tudatot, másrészt alkalmasabbá vált a „magyar állami nyelvprogram" legitimálására, harmadrészt a feudalizmus régi, és a politikai katolicizmus, agrárius konzervativizmus új erőivel szemben közvetlenül alátámasztotta a magyar állam liberális alapelveit. (*MP*, 1895, 234.) Hogy a kérdés mennyire tudatosan politikai ügy, mi sem mutatja jobban, mint hogy *Schwartz Gyula,* a kötelező ógörög eltörlésének egyik legbefolyásosabb szorgalmazója, a korabeli európai értelmiség egyik intellektuális botrányhőseként igazi történeti kritika tárgyává tette a neohumanizmus bálványait: az athéni demokrácia intézményrendszerét csakúgy, mint *Arisztotelész*t. (*Miru*, 2000, 37.)

A másik – ógörög helyett választható – tantárgyi alternatíva, a szabadkézi rajz és az ábrázoló geometria egy másik modern faktor: a műszaki és természettudományi felsőoktatás (s ezen keresztül az ipar) igényeit elégítette ki.

Ez a fajta „görög" a teológusképzés szempontjából elveszítette minden relevanciáját, így az egyházaknak elfogadhatatlan volt .

Az egyházi intézményekre nézvést nem csak az jelentett csapást, hogy lehetett klasszikus gimnáziumban úgy érettségizni, hogy valaki nem tanult görögöt, hanem az is, hogy még saját intézményeikben sem akadályozhatták meg ezt. A görög kötelező érettségi tárggyá tételét az iskolafenntartók számára megtiltotta – így a középiskola érdemi befejezését az ógörög gyakorlatilag nem tudta lehetetlenné tenni, még azok számára sem, akik – más helyi választék híján, szándékukkal ellentétben – görögös osztályban tanultak.

Ugyanakkor a kormányzat még azt is megakadályozta, hogy legalább ebben a szférában exkluzív intézmények legyenek az egyházi iskolák, amikor keresztülvitte, hogy a görögpótló és a görög közötti választás se determinálja véglegesen a gimnazista pályáját. Először is a jogszabály átlépést tett lehetővé a tagozatok között. Másrészt, aki nem tanult

görögöt, de bölcsészkarra és teológiára jogosító érettségit akart, annak alanyi joga lett görög szóbeli érettségit tenni. (*VKM*, 1905, 105500.) Aki pedig tanult görögöt, s ennek alapján – görög érettségi nélkül is – járhatott bölcsészkarra s teológiára, de az ilyenek nem a hazai, hanem külföldi egyetemre készültek, ahol – elsősorban Németországban – a klasszikus tanulmányok közül a görögöt fontosabbnak tartották, mint a latint, megkövetelték a görög érettségit, jogában állott érettségit tenni.

Az 1890 utáni göröggel kapcsolatos tantervmódosítások az állami-fővárosi gimnáziumok piaci helyzetét megerősítették, hiszen számukra kötelezővé vált, hogy a tanulóknak felajánlják a görögös és görögpótlós tantervi alternatívát is – az autonóm felekezeti iskolák viszont választhattak: bevezetik a görögpótlót, s ezzel ellentmondásba kerülnek évtizedek óta hangoztatott álláspontjukkal, kockáztatva társadalmi presztízsük csökkenését hagyományos bázisuk körében, vagy nem vezetik be, s ezzel eleve lemondanak az új középrétegek jelentős részéről.

Ennek eredménye azután az, hogy az országos átlag (miszerint 30,1 százalék járt a görögpótlós tanfolyamra) olyan szélső értékekből jön össze, mint például a református fenntartású gimnáziumok 15 százalékos és „az állam rendelkezése alatt álló" gimnáziumok 46 százalékos mutatója. (*Kormányjelentés*, 1897, 102.) A világháború első évében már a gimnazisták 47 százaléka nem tanul görögöt, ezen belül a katolikus iskolák diákjainak 39 százaléka, az állami községi iskolák diákjainak viszont 58 százaléka. (*MSÉ*, 1915, 270.)

A folyamatosan teret nyerő új tantervi alternatíva az egyházak eredeti műveltségképétől mind távolabbra került.

Állami iskola-alapítások a felekezeti oktatás részarányának csökkentéséért

Iskolatípuspolitika a nem felekezeti alközépiskola-hálózat többségre jutása érdekében

A szekularizációs politika a felekezeti iskolarendszer relatív befolyását az egész iskolarendszeren belül csökkentette. A klasszikus középiskolai iskolahálózat fenntartói összetételét a magyar állam közvetlenül – tehát iskolaalapítással, iskolabezárással – csak igen kevéssé bolygathatta. Klasszikus felekezeti középiskola olyan sok volt, hogy egyszerű iskolaalapítással az állam csak nagyon-nagyon lassan tehette volna szignifikánssá fenntartói részvételét a középiskolai kínálati piacon. (Bezárásra pedig csak nemzetiségpolitikai konfliktusoktól támogatottan kerülhetett sor.) Az iskolatípus-politikának köszönhetően azonban az állam (illetve a városok) a felekezeti középiskola-kínálat érdemi konkurenciájaként léphettek fel. Az iskolatípus-politika előbb az alsó-, majd a felső-középiskolai korcsoportban támasztott érdemi konkurenciát a felekezeti iskoláknak. Az alreáliskola „egyenjogúsításával" – melyre már a hetvenes évek közepén sor került – egy csapásra megnőtt a nem felekezeti középiskolák aránya. S a polgári iskolákat is mindinkább alsó-középiskolává alakították. Ennek pedig rendkívüli hatása volt a felekezeti oktatás arányára: ha ugyanis csak az algimnáziumokat tekintjük, akkor még 1895/96-ban – a nagy állami gimnáziumépítési hullám után is – csak az iskolák 13 százaléka állami és 9 százaléka városi iskola. Ha viszont az alreáliskolákat és az algimnáziumokat együtt tekintjük, akkor az iskoláknak már 23 százaléka állami és közel 10 százaléka városi iskola. Ha pedig a polgári iskolákat is hozzászámítjuk az alsóközépfok tömbjéhez, akkor a 118 alsóközépfokú állami iskola már az összes alsó-középiskola 27,2 százalékát, a 109 városi iskola pedig az összes 25,1 százalékát jelenti. A nem felekezeti szféra tehát a 10–14 évesek iskoláztatásának kérdésében (az iskolák számát vizsgálva) egyértelműen többségbe került.

Az alreáliskolai és polgári iskolai tanterv felzárkóztatása

Az alreáliskolai tantervből a technikai elem tehát éppen azért szorult ki, hogy a reáliskola matematikai-természettudományi-élőnyelvi képzést hangsúlyozó modern középis-

kolává válhassék, a gimnázium érdemi konkurenciájává. (*VKM*, 1875, 12383.) A természettudományos körök e tantervi változás révén a reáliskola „lobbistájává" léptek elő. Ahogy az ötvenes évek bécsi oktatáspolitikusai a középiskolai tanterv természettudományi irányú modernizálásával tudták megszerezni – az őket hazafias megfontolásokból egyébként meglehetősen utáló – nemzetközi hírű természettudós körök támogatását, úgy a hetvenes évek tantervpolitikusai sikerrel „csábították át" a természettudósokat a reáliskola táborába. Az iskolai piacon a polgári iskola és a középiskola alsó négy osztálya egymás versenytársaként jelent meg. Olyannyira, hogy – amint erre Karády Viktor rámutatott – a polgárik szerveződése elszívó hatást gyakorolt az alsó-középiskolák népességére. (*Karády*, 1995, 659.) Szempontunkból tehát: az új, zömében városi-állami intézmények elszívó hatást gyakoroltak a helybeli felekezeti intézmények diákjaira.

A párhuzamosság tudatosságát – azaz a tantervkészítőknek a (törvényeken és a rendszeres törvényhozási kísérletek során megnyilvánuló) parlamenti és fenntartói akaraton átlépő mentalitását – mutatja, hogy 1875-ben a reáliskolához igazítják hozzá a polgári tantervét, s amiképpen az alreáliskolából – különbözetivel – van mód átlépni felsőgimnáziumba, úgy a polgáriból is van mód átlépni a felső-reáliskolába. (vö. *Felkai*, 1988, 674. *köv.*)

Míg a tantervalkotó központ csak a reáliskolai átjárást tekinti célnak, a polgári iskolát fenntartó városok egy része a középiskola törzsét jelentő gimnázium és a polgári átjárhatóságát is helyi tantervpolitikája céljának tekinti. A főváros nemcsak a tanterv, de a tanárok alkalmazásával kapcsolatos preferenciák szempontjából is alsó-középiskolának tekinti a polgári iskolát – növelve annak esélyét, hogy a különbözeti vizsgákon a polgáriból érkező tanulók megfeleljenek a középiskolai tanárokból álló felvételi bizottságok követelményeinek. (*Sághelyi*, 1929, 90.)

1879-ben az államilag kialakított újabb polgári iskolai tanterv a gimnáziumi tantervhez is igazodik, az elméleti óraszám nő, rendkívüli tárgyként lehet latint is tanulni. Van olyan polgári, ahol helyi döntéssel kötelezővé teszik a latint, s a gyerekeket iskoláztató szülők jórésze is alsóközépiskolának tekinti ezt az iskolát: mi mással magyarázhatnánk, hogy a polgári fiúiskolákban a növendékek átlag fele tanult latint. (*Sághelyi*, 1929, 99.) A polgári iskolai tanterv, a reáliskolai tanterv és a gimnáziumi tanterv tehát az 1–4. osztályban sok tekintetben párhuzamos: a többségükben szekuláris polgárik és alreáliskolák a zömében felekezeti algimnáziumok versenytársai.

Az oktatáspolitikai arénában a középiskola körüli nagy erejű társadalmi csoportok lehetetlenné tették a modern iskolatípusok teljes egyenjogúsítását, épp azért az „oldalról", azaz nem az oktatási törvénnyel, hanem az 1883-as minősítési törvénnyel történik meg: a polgári iskolai végzettség a köztisztviselői alkalmazás szempontjából egyenértékű a négy középiskolai végzettséggel, valamint (az általában polgárira épülő) felsőkereskedelmi iskolai végzettség egyenértékű a gimnáziumban/reáliskolában szerzett nyolc középiskolai végzettséggel.

Ez a bázisa az alsó fokon egységes középiskola elképzelésének, melyet a szakkörök már korábban vitattak, az első politikai deklaráció azonban Csáky Albin kultuszminiszter 1889-es beszéde az egységes középiskoláról. Csáky szerint a polgárik dolga, hogy majd a megszüntetendő reáliskolákat pótolják. (vö. *Mann*, 1993, 67 *köv.*)

Az 1892-es országos értekezlet tantervpolitikai állásfoglalása a reáliskola és a gimnázium alsó tagozatának teljes egyesítését tűzte ki célul, azzal, hogy az alreáliskolát is, az algimnáziumot is le kívánták mondatni a reájuk jellemző idegen nyelv elsőtől történő tanulásáról, nagyobb szerepet adva ezzel a magyar nyelvnek, a „nemzeti közműveltségnek".

Az új, egységes tanterv – az elképzelés szerint – csak másodiktól tanított volna latint, s csak harmadiktól németet. A törvény értelmében egységes alsóközépiskola végül nem született meg, a rendkívüli tárgyak intézménye azonban már az alsóközépfok végére biztosított bizonyos átjárást: a gimnazisták harmadiktól tanulhattak franciát, hogy ne legyen

akadálya annak, hogy ötödikben átléphessenek a reáliskolába, a negyedikes reáliskolások pedig könyvvitelt, hogy ne kerüljenek hátrányba, ha felsőkereskedelmiben akarnák folytatni tanulmányaikat.

A polgári a századfordulóra – a városokban – tömeges intézménnyé válik, olyan csatornává, ahonnan azok számára is van út a középiskolába, akik 10 éves korukban – a továbbra is alacsony életkori szelekciós pontú rendszer következtében – ez irányba még nem tájékozódhattak.

Az állami alsóközépiskolapolitika ezzel egyidejűleg nyitott vertikális és horizontális, azaz szülőfoglalkozási és felekezeti értelemben új csoportok felé.

A felekezeti felső-középiskolázás arányának csökkentése

Az oktatáspolitika a felekezeti főgimnáziumoknak is konkurenciát támasztott. A szekuláris főreáliskola legfontosabb versenyjavító tényezője a latin lett. A felső-reáliskola 1870-es évekbeli reformjai révén érettségit adó iskolává válik: így már a nyolcvanas évektől radikálisan megnő azoknak a száma, akik nem felekezeti középiskolában érettségiztek. Az 1883-as minősítési törvény szimbolikusan is egyenjogúsította az iskolatípust, a középiskolai törvény pedig leszögezte, a felsőoktatás egyformán köteles elfogadni a kétféle érettségit – még ha lehetővé is tette, hogy a humán-bölcsészek, az orvosok, jogászok stb. számára a latin-érettségit is előírják.

A későbbiekben a felső-reáliskolákban is taníthatóvá válik – tovább rontva a felekezeti humángimnáziumok kiváltságait rendkívüli tárgyként – melytől a más tárgyakban „nem eléggé szorgalmas" tanulókat el is tilthatja a reáliskola tanári kara – a latin. (*VKM*, 1887, 8296.) A VKM rendelet szerint a reáliskolai latintanítás célja, hogy „elősegítse", a reáliskolások latintanulmányait. A latintanárok az iskolák egy részében külső, megbízott oktatók, az általuk bonyolított éves vizsgákat az iskola saját nyelvésztanárai is felügyelik. Valamennyi felső-reáliskola felajánlotta tanulóinak a latintanulási lehetőséget, még azok is, melyeknek nem működött hetedik és nyolcadik osztálya. A felső-reáliskolás tanulóknak közel egynegyede választja rendkívüli tárgyként a latint – vállalva azt is, hogy azután gimnáziumi bizottság előtt, a gimnazistákra szabott követelményeknek megfelelően teljesítheti csak a latin érettségi követelményeit. A jogszabály – nyilván létező, bár statisztikailag kimutathatatlan igényre hivatkozva – még a gimnáziumi görög érettségit is lehetővé kívánta tenni a reáliskolásoknak –, azt a könnyítést is felajánlva, hogy a többi tárgyaknál szokásos eljárással ellentétben a görögvizsgára jelentkezésnek nem feltétele, hogy a reáliskolás előbb a nyolcadikos gimnazisták görög abszolutóriumát is sikerrel teljesítse (a nyolcadikos görög abszolutóriumnak írásbeli és szóbeli része is lévén nehezebb, mint a csak szóbeliből álló érettségi). A reáliskolák mind intenzívebben tanították a latint, s mindinkább sérelmezték, hogy tanítványaiknak egy gimnáziumhoz kell fordulniuk, mindinkább zavarta őket, hogy munkájukat egy másik – sok tekintetben konkurens (s az esetek nagy részében felekezetileg is elkötelezett) iskola tanári kara ítéli meg. Végül kérelmükre a VKM 1896-ban engedélyezte, hogy a reáliskolák érettségiztethessenek latinból is. (*MP*, 1896, 67.) Azaz immár kifejezetten latin-érettségit is sokkal nagyobb tömegű szekuláris iskola adhatott ki, mint korábban, tovább szekularizálva az egyetemekre potenciálisan bekerülő népességet.

A reáliskolai és a gimnáziumi törzstanterv – különösen a rendkívüli tárgyakkal együtt a „nemzeti" műveltségben a (nyelvi tárgyakat ide nem számító) közműveltségben találta meg a középiskola közös lényegét – háttérbe szorítva olyan eredeti specifikumokat, mint a görög vagy a természettudományok. Épp ez utóbbi – azaz a természettudományok súlyvesztése – miatt figyelemreméltó, hogy az új ipari körök képesek elérni, hogy a vegytan rendkívüli tárggyá váljon a reáliskolában, a reáliskolák harmada valóban tanítja is a kémiát a 4–6. osztályos reáliskolai tanulóság közel egytizedét bevonva. (A vegytan tantervtörténetéhez egyébként hozzátartozik, hogy az eredetileg a Habsburg-ellenes felekezeti

ellenállást fontosnak tartó, s ezért „ógörögbarát" Kossuth, az 1840-es években kapcsolatba kerülve az ipari körökkel, 1846-ban már az ógörögöt felváltó vegytanra szavazott.) (*Kossuth*, 2002, 62110. *rek.*; *MP*, 1934, 129.)

Az első szekularizált felső-középiskolatípus megteremtése

Ahogy az alsóközépfok esetében a polgári iskola tanterve, úgy a felsőközépfok esetében a kereskedelmi iskola tanterve követte a reáliskoláét. A kereskedelmi tantervében eredetileg (1857-ben) egyforma – 17 százalékos – súllyal szerepelt a reáliskola természettudományi-matematikai tárgyait másoló tantárgyblokk és a közgazdasági-kereskedelmi szaktárgyak blokkja, ezt követően előbb a szaktárgyak aránya, majd a közműveltségi tárgyak aránya lendült előre. Az iskola kormányzati támogatottságát mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az iskola – noha ekkor, egészen 1919-ig – hároméves intézmény volt, mégis érettségit adott. (*MP*, 1919, 120.) Azaz ezen az úton hamarabb – s fiatalabb korban – lehetett érettségihez jutni, mint a „királyi úton", a középiskolában. Azaz: nem-felekezeti iskolában gyorsabban, mint felekezetiben. A felső-kereskedelmis érettségi felsőoktatási továbbtanulási tekintetben ugyan sokkal kevesebbet ért, mint a középiskolai, de pl. a hozzá kötődő katonai kiváltságok már a századfordulótól megközelítették a középiskolai érettségihez kötődő kiváltságokat, a munkaerőpiacon pedig – ahogy a közelmúlt gazdasági elitkutatásai, *Lengyel György* munkái igazolták – a felsőkereskedelmi érettségi még többet is érhetett, mint a középiskolai. (*Lengyel*, 1993, 39.) Talán nem véletlen az sem, hogy az 1910-es népszámlálás számlálóbiztosai azt az utasítást kapják, hogy amennyiben valaki hét gimnáziumi vagy reáliskolai osztályt végzettnek mondja magát, akkor az alacsonyabb „hat középiskolát végzett" kategóriába kell sorolni, ha azonban a polgári vagy alsó-középiskola után felsőkereskedelmibe járva szerzett összesen hét évet – akkor a „nyolc középiskolát végzett" kategóriába. (*MSK,* 36.*k.*, 496.)

A századfordulón elérhető közelségbe került egy olyan iskolastruktúra kialakítása, melynek alapját az egységesnek megőrzött (tehát a német modellel ellentétben egy gimnáziumra előkészítő iskolatípus alternatívájával nem fenyegetett) elemi iskola képezi. E rendszer második szintje az alreáliskola-algimnázium-polgári iskola keverékéből létrejövő típus, amelyben nincsen latin nyelv (ezért elvileg még a népiskola ötödik-hatodik osztálya felől is átjárható), viszont egységes műveltséget ad a polgárság tömegeinek és az értelmiségnek. A késői kilencvenes évek kormányzati terveiben egy modern, sokkal kevésbé szelektív iskolarendszer képe áll előttünk...

Minél tágabban húzzuk meg a felső-középfokú intézmények körét, annál szekulárisabb eredményt kapunk: „a görögös" iskolák körében még abszolút domináns a felekezeti jelenlét, a görögpótlós iskolákkal együtt már jelentős a nem felekezeti iskolában érettségizettek aránya, a felső-reáliskolák beszámításával tovább csökken a felső-középoktatás felekezeties jellege. A 35 kereskedelmi iskola között pedig egyetlenegy felekezeti működött! Összességében ez azt jelenti, hogy amennyiben az állami tantervpolitika vagy törvényhozás növeli a polgári iskola és az alreáliskola társadalmi presztízsét (felsőbb fokon a görög nélküli gimnázium, a felső-reáliskola és a felsőkereskedelmi iskola mozgásterének növelése tartozik ide), annyiban valójában az állami-községi tulajdonú iskolák presztízsét, illetve mozgásterét javítja az iskolarendszer egészében. A tényleges társadalmi igények mentén sokkal több új nem-felekezeti alreáliskola és polgári iskola épül, illetve nyílik meg, mint ahány nem-felekezeti algimnázium: e növekedés akkor hasznosul kétszeresen, ha a tantervpolitika révén nemcsak saját szűkebb típusát tekintve, de az általános középiskolázásban is növeli a

nem felekezeti erők részvételét. Azaz: az oktatáspolitika a felekezeti iskolák államosítása és a klasszikus gimnáziumok „túlszaporítása" nélkül képessé vált arra, hogy a széles értelemben vett alsó-középiskolai piacon a felekezetek dominanciáját megszüntesse, felső-középfokon érdemben lecsökkentse.

A fentiek következtében mint szekularizációs lépést tekinthetjük az alreáliskola, a polgári, a főreáliskola és a kereskedelmi iskola tantervének párhuzamosítását. Ezeknek az iskolatípusoknak a kompatibilitása ugyanakkor „elinflálta" a klasszikus felekezeti középiskolák kitüntetett szerepét.

A középiskolapolitika „statisztikai" következményei

Kíséreljük meg ezután megállapítani, mekkora a rendszer tényleges átjárhatósága? Azt állítottuk, hogy a polgári a századfordulón egyértelműen alsó-középiskola, most bizonyítani szeretnénk, hogy be is tölti ezt a funkciót. E célból a statisztikai évkönyvek továbbtanulási adatai alapján számításokat végeztünk.

Önmagában is érdekes, hogy a fiútanulók háromnegyede továbbtanul a negyedik polgári elvégzése után – mindössze egynegyedük kerül tehát 14 évesen munkaerőpiacra. (A lányiskolát ez alkalommal teljesen figyelmen kívül hagyhatjuk, hiszen már a leánypolgári funkciója is más, mint a fiúpolgárié, leány-középiskolák pedig csak ekkoriban jönnek létre.) A negyedikes fiú-polgárisok egyhuszada középiskolában folytatta tanulmányait. Ez – a másik oldalról – azt jelenti, hogy minden tizedik felső-középiskolás polgári iskolából jött – a középiskola tehát csak 90 százalékban rekrutált saját „királyi útjáról" tanulókat. A negyedikes fiúpolgárisok több mint egynegyede felsőkereskedelmi iskolába ment, tehát igazi érettségi szerzésére nyílt lehetősége. A másik oldalról nézve: a felső-kereskedelmisek kétharmada jött a polgáriból, egyharmada a középiskolából. A negyedik polgáriból kilépettek kb. egyhetede tanítónak tanult. Ez másfelől azt jelenti, hogy a tanítóképzősök kevesebb mint fele jött polgárikból, a többiek viszont középiskolákból. A polgárisok egyötöde ötödik polgáriban folytatta tanulmányait – ezt az iskolát mások gyakorlatilag nem látogatták. Az ötödikes felsőgimnazisták száma a negyedikes algimnazistáknak mintegy háromnegyede. Az ötödikes felső-reáliskolások száma a negyedikeseknek mindössze 56 százaléka. Arról sajnos nincsen adatunk, hogy egymás között milyen mértékben váltott iskolát a két iskolatípus tanulósága. Ezt sajnos csak egyes iskolák megvizsgálásával lehetne kideríteni. Összesítve azonban tudjuk, hogy a kb. 7700 negyedikes középiskolásból kb. 5300 folytatta középiskolában tanulmányait, s mintegy 1300 más iskolatípust kezdett el látogatni.

Úgy tűnik tehát, hogy a negyedik osztály végén a diákok igen jelentős százaléka továbbtanulási utat vált. A polgárit végzettek érdemi eséllyel rendelkeznek ahhoz, hogy középiskolában tanuljanak tovább, a középiskolások még nagyobbal ahhoz, hogy a „királyi útról letérve" a felső-kereskedelmis érettségit vagy tanítóképesítőt szerezzenek. Azt mondhatjuk, hogy azt az alapvető lehetőséget, melyet a feltörekvő társadalmi csoportok szocializációja jelentett, az iskolaalapítások és a tantervpolitika együttes hatásaként az állam és a városok mind nagyobb mértékben vehették át az egyházaktól. *(44. táblázat)* (Az alábbi számítás, mely alapján a fenti állítás ellenőrizhető, az MSÉ 1901, 140., 330., 334., 337–339., 340., 344., 345. alapján készült.)

A táblázaton és grafikonokon – a kategóriák jórészének összevonásával – látható, hogyan változik a legnagyobb iskolafenntartók diáklétszáma az alsó-, illetve a felső-középiskolában.

A századforduló kultuszminiszterei az alsó tagozatában egységes középiskola gondolatával kísérleteztek. Nagy befolyású oktatáspolitikai erők törekedtek arra is, hogy az egységes középiskola alsó négy osztályának tananyaga a polgári iskoláéval azonos legyen. Jellemző, hogy még a polgári és a középiskola egységességének ellenfelei is az átlépés kormányzati eszközökkel történő könnyítését, a magánvizsgálatok szigorának enyhítését szorgalmazták.

44. táblázat. Középfokú iskolatípusok és iskolafenntartók a századfordulón

Tulajdonos	*Típus*	*Intézmények száma*	*Tanárok*	*Diákok összes száma*	*Diákok az alsó középiskolában*	*Diákok a felső középiskolában*	*Érettségizők*	*Diákok az alsó középiskolában %*	*Diákok a felső középiskolában %*	*Érettségizők %*
Állami	főgimnázium	22	408	8513	5691	2822	571	8,91	12,76	11,79
Királyi katolikus	főgimnázium	10	188	3801	2541	1260	296	3,98	5,70	6,11
Községi	főgimnázium	5	78	1580	1056	524	112	1,65	2,37	2,31
R katolikus	főgimnázium	32	524	12384	8279	4105	986	12,96	18,56	20,36
Katolikus	főgimnázium	2	32	861	576	285	64	0,90	1,29	1,32
Alapítványi	főgimnázium	1	15	288	193	95	30	0,30	0,43	0,62
Magán	főgimnázium	3	71	450	301	149	37	0,47	0,67	0,76
Görögkeleti	főgimnázium	2	27	714	477	237	56	0,75	1,07	1,16
Evangélikus	főgimnázium	16	247	5264	3519	1745	462	5,51	7,89	9,54
Református	főgimnázium	21	333	7452	4982	2470	528	7,80	11,17	10,9
Unitárius	főgimnázium	1	20	330	221	109	22	0,35	0,49	0,45
Egyes. protestáns	főgimnázium	1	17	370	247	123	36	0,39	0,56	0,74
Állami	nem telj. gim.	14	138	2656	2656			4,16	0,00	0,00
Királyi katolikus	nem telj. gim.	4	37	640	640			1,00	0,00	0,00
Községi	nem telj. gim.	2	14	229	229			0,36	0,00	0,00
R katolikus	nem telj. gim.	13	117	1863	1863			2,92	0,00	0,00
Magán	nem telj. gim.	2	18	151	151			0,24	0,00	0,00
Görögkeleti	nem telj. gim.	1	7	145	145			0,23	0,00	0,00
Evangélikus	nem telj. gim.	8	52	781	781			1,22	0,00	0,00
Református	nem telj. gim.	6	54	804	804			1,26	0,00	0,00
Unitárius	nem telj. gim.	1	7	158	158			0,25	0,00	0,00
Állami	főreál	22	421	7401	4948	2453	488	7,75	11,09	10,08
Községi	főreál	2	48	1075	719	356	51	1,13	1,61	1,05
Evangélikus	főreál	1	14	331	221	110	11	0,35	0,50	0,23
Állami	nem telj. reál	3	22	373	373			0,58	0,00	0,00
Községi	nem telj. reál	1	8	184	184			0,29	0,00	0,00
Izraelita	nem telj. reál	1	6	154	154			0,24	0,00	0,00
Görögkeleti	nem telj. reál	1	8	84	84			0,13	0,00	0,00
Evangélikus	nem telj. reál	2	11	266	266			0,42	0,00	0,00
Állami	felsőker.	17	154	1949		1949	392	0,00	8,81	8,10
Áll seg községi	felsőker.	7	74	884		884	192	0,00	4,00	3,97
Községi	felsőker.	3	41	909		909	165	0,00	4,11	3,41
Felekezeti	felsőker.	2	15	198		198	42	0,00	0,9	0,87
Társulati	felsőker.	5	77	890		890	213	0,00	4,02	4,40
Magán	felsőker.	3	36	439		439	88	0,00	1,99	1,82
Állami	fiúpolg.	57	428		9434			14,77	0,00	0,00
Községi	fiúpolg.	41	344		10068			15,76	0,00	0,00
Evangélikus	fiúpolg.	2	15		282			0,44	0,00	0,00
Izraelita	fiúpolg.	6	55		1034			1,62	0,00	0,00
Magán	fiúpolg.	7	46		602			0,94	0,00	0,00
Összesen		350	4227	64571	63879	22112	4842	100,00	100,00	100
Nem feleke-zeti együtt		217	2441	27971	36605	11470	2339	57,30	51,86	48,31

(MSÉ, 1901, 140, 330, 334, 337-339, 340, 344, 345)

Megjegyzések,
1. *A gimnáziumi és reáliskolai tanulók számát ismerjük, amely az alsó- és felső-középiskolai bontás összességében pontos, fenntartónként az iskolák negyedét megvizsgáló becslésen alapszik.*
2. *A nem teljes középiskoláknak – igen kis számban – lehet* 5–6. *osztályos tanulója is, de itt az összes tanulót* 1-4. *osztályosnak tekintjük.*
3. *A tanárok-tanítók száma nem feltétlenül pontos, mert gyakran a gimnáziumban nyilvántartott tanárok a reáliskolában is taníthatnak.*
4. *A táblázat nem tartalmazza a lányiskola-típusokat.*
5. *Minthogy érettségit nem ad, a felső-középiskolások között nem szerepel a férfi-tanítóképzős diáksereglet, amelyből* 2161 *járt államiba és* 2407 *felekezeti iskolába. Az ő felsőközépiskolásnak számításuk tovább növelné az állami szektor arányát a* 14–18 *évesek képzésében.*
6. *A polgárisok töredéke* 5–6.*-ba jár, de ők is alsó-középiskolásnak számíttattak.*
7. *A kir. katolikus intézmények – noha a jelen főfejezet elején olvasható igazgatástörténeti elemzés szerint inkább állami, mint felekezeti intézménynek tekinthetőek – a „nem felekezeti" aggregátumban nem szerepelnek. Szerepeltetésükkel tehát mind az alsó mind a felső-középfokon nőne az állami részarány.*

45. táblázat. Alsó- és felső-középiskola-fenntartás (diákok száma)

	Alsó	*Felső*	*Alsó %*	*Felső %*
Állami	23102	7224	36,2	32,7
Községi	12256	2673	19,2	12,0
Katolikus	10142	4105	15,9	18,6
Református	5786	2470	9,1	11,2
Evangélikus	5069	1855	7,9	8,4
Egyéb	7524	3785	11,8	17,1

(MSÉ, 1901, 140, 330, 334, 337-339, 340, 344, 345)

A századfordulón elérhető közelségbe került egy olyan iskolastruktúra kialakítása, melynek alapját az egységesnek megőrzött (tehát a német modellel ellentétben egy gimnáziumra előkészítő iskolatípus alternatívájával nem fenyegetett) elemi iskola képezi. E rendszer második szintje az alreáliskola-algimnázium-polgári iskola keverékéből létrejövő típus, amelyben nincsen latin nyelv (ezért elvileg még a népiskola ötödik-hatodik osztálya felől is átjárható), viszont egységes műveltséget ad a polgárság tömegeinek és az értelmiségnek. A késői kilencvenes évek kormányzati terveiben egy modern, sokkal kevésbé szelektív iskolarendszer képe áll előttünk…

Az 1905–6-ban – Lukács György kultuszminisztersége alatt – elkészült tervek szerint a négy éves egységes alsó-középiskolára épült volna a felső-középiskola, melyben az egyes „szélsőséges tárgyakra"; egyfelől a görögre, másfelől a modern nyelvekre, a rajzoló geometriára, a kémiára – mint melléktárgyakra – szerveződtek volna tagozatok. A koncepciót Finánczy Ernő dolgozta ki – ugyanaz a Finánczy, aki az 1924-es tervezetnek is egyik szerzője volt. Más kérdés, hogy Lukács – aki a húszas években már nem a kultúrpolitikában, hanem a Revíziós Ligában tevékenykedett – is támogatta az új, az ő akkori álláspontjától gyökeresen eltérő javaslatot. (*NN*, 1922, 22., 52.)

Az egységes alsó tagozatra irányuló tervek határozottságát mutatja, hogy 1913-ban – *Jankovich Béla* minisztersége idején – még a polgárit is be kívánták volna olvasztani az alsó-középiskolába. (*NN*, 1922, 22., 52.)

Az alsó tagozatában egységes (s alsótagozatban latin nélküli) középiskoláról törvényjavaslat született – egy olyan törvényjavaslat, amelyet azután az 1918-ban felsejlő demokratikus Magyarország is felhasználhatott volna. (vö. *Köte*, 1984, 13.) A világháború utolsó éveiben persze nem kerülhetett sor ilyen alapvető törvény elfogadására. (*NN*, 1922; 22., 145., 225.) Ugyanakkor előkészítésének puszta ténye azt sugallja, a Katolikus Néppárt átmeneti kormányzati pozíciója nem változtatta meg a rendszer alapvetően szekuláris arculatát.

Az állami középiskolapolitika specifikuma a nemzetiségi egyházakkal szemben

Az 1880-as középiskolai törvénykoncepció még engedélyezte volna, hogy a nemzetiségi tanárjelöltek a szakvizsgát anyanyelvükön tehessék le. A nemzeti nyomás ezt a tiltás (azaz a kötelező magyarnyelvűség) irányába vitte, így Trefort azt a kompromisszumot ajánlotta, hogy e tilalom csak tíz év múlva lépjen életbe. Miközben Trefort gyorsított ütemben „átnyomta" a parlamenti bizottságokon a javaslatot, beindult az ideológiai gépezet, miszerint a cél a pánszláv, a germanizáló és a dákoromán agitációk ellensúlyozása. (vö. *Felkai*, 1988, 674 *köv.*) A javaslat mögé – miután az egyházak kinyilvánították ellenállásukat – felsorakozott a miniszterelnök is. (*Mann*, 1993, 36. *köv.*)

„Magyarosítási" szempontból a törvény csak azt rendelte el, hogy a nem magyar nyelvű iskolákban legalább a felsőbb osztályokban a magyart magyar nyelven tanítsák és magyarul érettségiztessenek. A technokratikus javaslat előadójává Trefort az ideológusként közismert *Grünwald*ot választotta. A szónok elmondotta, hogy más államokban a középiskola oktatáspolitikai, gazdasági, közigazgatási és kulturális kérdés, Magyarországon csak azért „nemzeti", mert a nemzetiségek miatt államfenntartó uralomra van szükség. „Az államalkotás, a nyugati értékek bevezetése, a culturai hivatás főeszköze a gimnázium. A nem magyar lakosság tömegeinek megmagyarosítása lehetetlen, még ha a fennálló közjogi akadályokat elhárítjuk is. De ez nem veszély ránk nézve. A nemzeti egység nyilvánul meg a közös állami életben, az összetartozás tudatában, az irodalom és kultúra közösségében." Ezt a „dolgok természeténél fogva csak a nemzet felső osztályai képviselik, a nemzet valóban csak a magasabb osztályokban él". (*KN*, 1881, 11., 170.)

Persze nem szabad eltúlozni egyetlen parlamenti képviselő hozzászólásának információértékét, de itt mégis csak Magyarország első középiskolai törvényének a kormány által felkért előadójáról van szó. Az ő mondataiban pedig keveredik egymással a „kultúra" és az „állami élet" közössége. A törvény tehát azoknak is megfelelt, akik az államnemzet és a kultúrnemzet kettősségét fel akarták számolni – s azt kívánták, hogy akik a felsőbb osztályokba akarnak kerülni, azok kulturális értelemben is magyarosodjanak. Ugyanakkor feltűnő, hogy a szászok érdekében megszólaló képviselő, *Zay Rudolf* nem emelt kifogást az ellen, hogy a középiskolai tanárjelölttől megkövetelték a magyar nyelvtudást. A nemzetiségi képviselők úgy vélték, hogy a jövőben az érettségi biztosan a magyar nyelven való tudást, és nem a szaktárgyi ismeretek szintjét fogja mérni – de mintha a fő kifogás mégsem ez ellen lenne. Egy másik képviselő, *Román Sándor* nyíltan kimondta: „A törvényjavaslat azon részeiben s intézkedéseiben, melyek a nyelvre vonatkoznak, aggályaim nem volnának, hanem a veszedelem abban rejlik, hogy a felekezetek kiforgattatnak autonómiájukból". (*KN*, 1881, 11., 179.)

Kétségtelen, hogy a nemzetiségi felekezeti iskolák a magyar nyelv hatékony tanítása érdekében köteleztettek arra, hogy bemutassák a magyar nyelv és irodalomtörténet tantervét és órabeosztását. A törvény ugyanakkor nem akadályozza, hogy a középiskola a nemzetiségi identitás terjesztésének színhelye legyen. Az oktatás rendes tárgyai sorában kötelezően írta elő az intézet tannyelvét és az adott nemzetiség irodalmának történetét. (*MP*, 1897, 15.) A kormányzat az 1890-es törvénymódosítást – amely a görög nyelvet tette a középiskolákban fakultatívvá – nem használta fel arra, hogy imperatív módon lépjen fel a nemzetiségi középiskolákkal szemben. Nem kétséges, a magyarországi középiskola tantervi célja a magyar nyelvi kultúra intenzív terjesztése volt. Az állam inkább csak eltűrte, mint támogatta, hogy területén nem magyar nyelvű középiskolák működjenek, noha vitathatatlan, hogy ilyenekre volt igény. Amikor pedig (s most mindegy, hogy jogosan-e vagy sem) az egyik középiskolacsoport, mármint a szlovák, a pánszláv propaganda miatt betiltatott, évtizedekig nem került sor újabb szlovák középiskolanyitásra.

A középiskola-politikában is megfigyelhető, hogy a nemzetiségi oktatásügy felekezeti oktatásügyként jelenik meg. Az 1860-as évek óta több ízben kudarcot szenvedett ok-

tatáspolitikai elit felismerte, hogy kellő erejű ideológiai legitimáció nélkül újra és újra vereséget szenvedne a középiskolai törvényjavaslat. A középiskolai törvényjavaslat újabb és újabb változatai egyre kevesebb lehetőséget biztosítottak arra, hogy a felekezeteken kívül más jelentkezők is nyithassanak nemzetiségi nyelvű gimnáziumot. Az 1880-as javaslat még minden jelentkezőnek megengedte volna ezt, az 1881-es azonban a törvényhatóságokat és községeket eltiltotta az iskolaalapítástól, de a magánosoknak és testületeknek mégis engedélyezte; 1883 után már csak felekezeti nemzetiségi iskolák jöttek létre.

Állam és egyház Trianon után

Az előző alfejezetben a századforduló korát vizsgálva megállapíthattuk, hogy az egyházi oktatás mind arányát, mind autonómiáját tekintve éppúgy visszaszorult Magyarországon, mint a kontinensen mindenütt. Nemcsak a német kultúrharc vagy a francia szekularizáció tartozik ezekhez a hazaival analóg folyamatokhoz, de a felekezeties oktatást államsegélyelvonással büntető, illetve az államsegélyt szigorúan az egyes iskolák tanulmányi teljesítményéhez kötő (s nem a fenntartó anglikán egyház szabad elosztására bízó), a fakultatív hittanfoglalkozást szigorúan az oktatás elejére vagy végére utasító angol liberális politika is.

1919 után azonban a helyzet megváltozott: az európai és a magyar fejlődés e tekintetben kettévált. Az intézményes változások Európában egyre inkább tükrözték a szekularizációt. Az állam és az egyház elválasztása nem csupán a fejlett Nyugat (Franciaország, Anglia stb.) világában lett erőteljesebb, hanem olyan új államokban is, mint Csehszlovákia vagy Nagy-Románia, illetve „Kis"-Törökország. Másutt is ilyen irányúak a változások: a hagyományosan katolikus párt által vezetett Belgiumban az általános választójog következtében a katolikus párt egyeduralma megszűnt. Portugália már 1911-ben (Spanyolország viszont csak 1933-ban) szétválasztotta az államot és az egyházat, sőt még a katolikus mintaállamban, Lengyelországban is sor került iskolabezárásokra. (*Encyclopedia Britannica* 1929, 7.*k.* 987.)

A magyar oktatáspolitika számára egyébként mindig oly fontos Németországban a weimari alkotmány elválasztottságot tükrözött, az újonnan fontossá váló Olaszország – a pápával való kiegyezés ellenére – semmiképpen nem „keresztény-nemzeti mintaállam", középiskolájában például – egészen a konkordátumig – nem volt kötelező a hitoktatás. (*MSZ*, 1928, *IV*, 23.; *MSZ*, 1929, *V*, 356.; *MSZ*, 1933, 19.*k.* 213.; *MSZ*, 1937, 29.*k.*, 38.)

Ugyanakkor az 1919 utáni hazai politikai erőtérben az új kurzus az 1918/19-as idők szeparációs tendenciáitól minél távolabbra akart kerülni, sőt az uralkodó csoportokon belüli átrendeződés az 1918 előtti idők antiliberális csoportjait is kormányzati pozícióba juttatta. „Magyarország" ambíciója szerint mindenképpen „keresztény oktatáspolitikát" kívánt megvalósítani, pontosabban – sajnos nem saját nyelvi leleményünk szerint – kereszt(y)én(y) oktatáspolitikát, azaz valami olyasmit, aminek segítségével a katolicizmus és a protestantizmus valamiféle közös (és nemzeti) alapra hozható. (Mindazonáltal az új országban a katolicizmus dominánssá vált, s a protestáns oktatáspolitikusok, maga *Imre Sándor* is katolikus terjeszkedéstől tartottak.) (vö. *Köte*, 1997, 123.)

A két világháború között a helyzet tehát egészen sajátos az állam és az egyházak viszonya szempontjából.

Míg a dualizmus korát egyértelműen az jellemzi, hogy az állam a helyettesítés, a kontroll és a kiszorítás eszközeivel terjeszti ki befolyását, addig a két háború között a világnézeti együttműködés, a befolyásolás és a látens alku eszközei a meghatározók.

Először is a világnézeti nevelésben az állam támogatja az egyházat a szekularizációval szemben, az egyház az államot a liberális és szocialista politikai ellenzékiséggel szemben.

Az állam a tanügyigazgatás reformjával olyan mélyen kiterjeszti a kontrollt, mely messze átlépi a dualizmus korában megfigyeltet – ezért már nem is annyira kontrollnak, mint befolyásolásnak hívhatjuk. Nem az oktatási rendszer törvények szerint történő integrálását, hanem a kormány politikai elvárásainak az egyházi fenntartók felé történő közvetítését szolgálja.

Az egyházak a dualizmus korában (nem jelentéktelen kivételektől eltekintve) a gyengébb finanszírozottság – nagyobb önállóság alternatívát preferálták (volna), ebben a negyedszázadban azonban „a nagyobb államsegélyért cserébe nagyobb állami beleszólás" alternatívát inkább elfogadták, mint az egyházi oktatási alrendszer méretének csökkentését.

A politikai és világnézeti nevelés összefonódása

Az előző alfejezetben nem tartottuk indokoltnak, hogy az „állami világnézeti nevelésről" (nyilván: állampolgári nevelésről) külön beszéljünk, most azonban mégis csak szólnunk kell erről, hogy a változást kellőképpen érzékeltethessük.

A nemzetfogalom közvetítésével, a nemzeti művelődéseszmény kialakításával kapcsolatban minden korszak uralkodó erői megfogalmazták a maguk álláspontját, amelyben a „nemzeti nevelés" egyik típusától elhatárolták magukat – egy másik fajtát viszont célul tűztek ki. A 19. század liberális gondolkodói például harcoltak a szűken vett nemesi nemzetfogalom ellen, egy az egész népességet felölelő politikai nemzetfogalomért. A századforduló harmincmillió magyaráról vizionáló nacionalisták a magyar nyelvűség köré szervezték nemzetfogalmukat.

Klebelsbergék ezzel szemben egy társadalompolitikai természetű nacionalizmus érdekében léptek fel. A harmincas évek megfogalmazza az „öncélú nemzet", a „nemzetnevelés", a „nemzetetikai nevelés" céljait. (Nincs, illetve csak nagyon gyenge a kontinuitás Imre Sándor 1910-es évekbeli nemzetnevelés-fogalma és a kollektivista „nemzetnevelés"-koncepció között.) (vö. *Köte*, 1997, 123)

A dualizmus kori hazafias nevelés két belső ellentmondással rendelkezett: először is számolni kellett a kultúrnemzet-államnemzet ellentmondásával. A magyar államnemzet koncepció szerint a magyar nemzetnek bármely nemzetiségű polgár egyenjogú tagja – éppen ezért a nemzethűség minden polgárától egyformán elváratik –, másfelől viszont a magyar kultúrnemzeti koncepció szerint a magyar állam alapvető oktatáspolitikai célja a magyar nyelv elsajátíttatása, illetve a magyar nyelv és irodalom, a magyar nemzeti történelem szimbólumrendszerének közvetítése. (*MSZ*, 1927, *I*, 66.) Másfelől számolni kellett azzal a rendkívül súlyos ellentmondással, hogy az iskolán kívüli nemzeti történelmi tudat legerősebben motiváló toposzai – *Rákóczi* és a kurucok, Kossuth és a negyvennyolcas honvédek – csak a legnagyobb nehézségek árán voltak integrálhatók egy olyan államhoz kötődő államnemzeti tudatba, amelynek egyik legfontosabb eleme az Ausztriához és a közös uralkodóhoz fűződő alkotmányos kötelék. (*Glatz*, 1990, 12.; *Litván*, 1984, 58. *köv*; *Gunst*, 1986, 378–380.; *Hanák*, 1978, 73.; *Szabó M*, 1995, 157.; *Németh*, 1991, 30.)

Nyilvánvaló volt, hogy egy ilyen ellentmondásrendszerrel küzdő nemzeti tudatformálás – Apponyi és *Zichy* miniszterségе alatt tapasztalható, a politikai katolicizmust megelőlegező intézkedések ellenére – sem társadalompolitikai jelszavakat, sem konfesszionális preferenciákat nem vállalhatott fel. A hazafias nevelés, a kultúrnemzeti értelemben vett magyar nemzetiséghez tartozás vonzerejét éppen azzal kívánták növelni, hogy a magyar nyelvi kultúra elfogadásán kívül nem adtak normákat. Ez a hazafias nevelés azt képviseli, hogy nem rosszabb magyar a liberális, mint a konzervatív, az izraelita, mint a katolikus, a városi, mint a vidéki, a frissen asszimilálódott, mint az ősi család sarja. (A szavak – és a szabad emberi döntések – erejében hívő kor ugyanakkor sikernek tartotta a magyar anyanyelvűség deklaráltatását, a névváltoztatást az iskolásokkal, illetve iskolázottakkal.) Másfelől az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés a magyar

politikai nemzethez való hűséget a Magyarországon uralkodó törvényes rend, az alkotmányosság, a magyar állam egysége elfogadásában és támogatásában definiálta.

A különféle felekezetű hitoktatások általában nem támogatták ezt a hazafias nevelést. A görögkeleti hitoktatás – már anyanyelvűsége révén is – a kultúrnemzeti értelemben vett hazafias nevelés célrendszerét mindenképpen sértette. A magyarosítás elkötelezettjei azt tapasztalták, hogy a vegyes nemzetiségű területeken működő magyar tannyelvű állami iskolákba éppen a hitoktatás révén csempésződik vissza a szerb, horvát, román, rutén nyelv – a hitoktatásnak garantált jogok akadályozták a nyelvi asszimiláció programját. (*MP*, 1914, 183) Másfelől a nagy arányban a katolikus hitoktatókra és az alsópapságra támaszkodó harcos klerikalizmus már az 1890-es évektől kezdve szembeszállt az állampolgári nevelés előbb jelzett („egyformán jó magyar") üzenetével, és a „jó magyar" mivoltot mindinkább az antiliberalizmusban és antiradikalizmusban, a nagyvárosi szekularizált életmóddal, a zsidó asszimilációval való szembenállásban jelölte meg. Nemcsak a görögkeleti, de a katolikus hitoktatás is számos olyan tételt hirdetett, amely effektíve szembenállt az állam törvényes rendjével, például a házassági ügyekben vagy a bevett felekezetek – köztük az izraelita – teljes egyenjogúsága és viszonossága kérdésében, így a hitoktatás az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés alátámasztására sem vállalkozhatott. A magyar nemzetfogalomban ugyanakkor már benne rejlettek azok a tartalékok, amelyek alapján a későbbiekben a nemzetfogalmat antiliberális és valláserkölcsi tartalommal lehetett feltölteni. A liberalizmusnak olyan komoly ellenfelei voltak a katolikus és görög-keleti egyház soraiban, hogy senkinek nem állott érdekében, hogy „a nemzeti összetartás fokozása", „erős nemzeti állam" vagy „állampolgári jogegyenlőség", „állampolgári szabadság" alternatívát felvesse. (*MP*, 1912, 473.; 1913, 435.)

Míg a dualizmus korát egyértelműen az jellemzi, hogy az állam a helyettesítés, a kontroll és a kiszorítás eszközeivel terjeszti ki befolyását, addig a két háború között a világnézeti együttműködés, a befolyásolás és a látens alku eszközei a meghatározók.

Amikor az értelmiségi munkamegosztás Trianon következtében felborult, az egykori közhivatalnoki csoport arra kényszerült, hogy maga fogalmazza meg társadalmi koncepcióját, egy olyan koncepciót, amely az állam (azaz ők maguk) segítségével a keresztény középosztályt (azaz őket) a másik (jelentős részben zsidó) értelmiségi-polgári csoport rovására pozíciókhoz juttatja. (*Hajdu*, 1980–1981, 15.; *Szabolcs*, 1965, 13–16., *Lackó*, 1975, 318. *sköv*) Mivel a köztisztviselői rétegnek nem volt versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sohasem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt számukra: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték antiliberális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek", a „nemzeti tudat" érvrendszere az 1919 utáni speciális magyar viszonyok között nem „a szembenálló társadalompolitikai érdekek közötti közös minimum" ideológiája volt, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalompolitikai célok ideológiája a más – liberális, radikális, szocialista – társadalompolitikai célokkal folytatott harchoz.

A hazafias nevelés antiliberális átalakulására tehát megértek a feltételek.

A valláserkölcsi nevelés hívei viszont a forradalmak idején újabb érvanyagot gyűjtöttek antiliberális és antiradikális attitűdjükhöz, hiszen már az 1918-as forradalom csapást mért az egyházi birtokrendszerre, a vallás és közoktatásügyi igazgatás összefonódottságára. (vö. *Köte*, 1984, 437.) Már a demokratikus kormány megtiltotta, hogy a hitoktatók, illetve az egyházi iskolák tanárai és igazgatói templomjárásra vagy egyházi rendezvényeken való részvételre kötelezzék tanulóikat. Már ekkor harc alakult ki a fakultatív hitoktatás elképzelése körül. A keresztény magyar középosztály köztudata az ateista propagandát társadalompolitikai céllá tevő Magyar Tanácsköztársaság létrejöttéért is a liberaliz-

must és a radikalizmust tette felelőssé. (*MP*, 1919, 92.) A hitoktatás tehát antiliberálisabb lett, mint valaha. A „közös ellenség" – liberalizmus, radikalizmus, szocializmus, „bolsevizmus" – felismerésének ténye talán önmagában is elegendő lett volna a valláserkölcsi és a hazafias nevelés érdekköreinek egymásra találásához.

De ezt az egymásra találást Trianon még meg is erősítette: elvette az egyházak és az állam ellentétének legfontosabb tárgyát, azt, hogy az egyházak a szerb és a román szeparációs törekvéseket, a szlovák kultúrnemzeti ambíciókat támogatták. Az ellenforradalom pedig a koalíciós kormányzat értelmiségpolitikai és oktatáspolitikai pozícióit (*Haller*, *Vass* miniszterségével) tartósan keresztényszocialista politikusok kezére juttatta. (*Mann*, 1997, 11.) Így a VKM apparátusának – mint az oktatás nemzeti egységének felelősének – természetes tartózkodása a felekezetiességtől „felső" – azaz politikai – támogatás nélkül maradt. Ez is a két nevelési cél összefonódásának kedvezett. A Trianonban elcsatolt területekről elüldözött/elvándorolt köztisztviselők állás- és pozícióhiánya, illetve az államháztartás helyzetéből következő közalkalmazotti leépítések egyaránt azt követelték, hogy a politika ne egyszerűen a tisztviselők és a tanárok Tanácsköztársaságban játszott szerepét vizsgálja, hanem komplexebb ideológiai szelekciónak vesse alá őket: vizsgálja azt, hogy már 1918 előtt eleget tettek-e egy igazából csak később megjelent elvárásnak, a keresztény szellemű nevelésnek. Ugyanezen körök állásigénye megnyitotta az antiszemitizmus zsilipjét, amit politikai katolicizmussal, a hitoktatók antijudaizmusával és antiszemitizmusával is meg lehetett támogatni. 1918 előtt a nemzetiségiekkel szemben csak az asszimilálódó zsidósággal együtt volt esély a magyar többség megteremtésére – ez az ok Trianon után elenyészett. (A kisebbségi magyar társadalomban nem enyészett el: így például az Erdélyi Magyar Párt mindvégig a zsidók magyar nemzethez tartozását vallotta.) (*Gonda*, 1992, 302.; *Szabó M.*, 1995, 120.) A közös ellenség megjelenése és az elválasztó okok megszűnése együttesen hozták létre a „keresztény-nemzeti" ideológiát. E konzervatív eszményeket sugalló hazafias nevelés a húszas években összefonódott a valláserkölcsi neveléssel, színezte utóbbi tartalmát – de az életrend és a világnézeti nevelés szabályozását gyakorlatilag mégiscsak átengedte a valláserkölcsi nevelésnek. A hazafias nevelés a húszas években beilleszkedett a tantárgyakkal, tantervvel operáló hagyományos oktatáspolitika logikájába: nem véletlen, hogy a differenciált középiskola egységességét nemzeti tantárgyakon keresztül kívánták garantálni. (vö., *MP*, 1928, 178) A nemzetfogalom konzervatív kormány számára kívánatos alakítását pedig szakmapolitikai eszközök közbeiktatásával – például a Magyar Történelmi Társulat nemzeti tudat szempontjából fontos kiadványsorozatainak támogatásával, a Magyar Szemle című folyóirat középiskolák számára történő tömeges megrendelésével, a tanárképzés ideológiai tárgyakkal való feltöltésével – oldották meg.

A húszas években tehát az oktatáspolitikán belül nem jöttek létre olyan önálló „felelősségi körök", ahol a nacionalizmus önmagában legitimáló erő lett volna. A társadalom önmagukat így legitimáló köreit pedig az oktatási kormányzat többé-kevésbé volt csak képes távol tartani az iskolától. (Jellemző, hogy a numerus clausus szempontjából szükséges igazolást, miszerint a felvételre pályázó polgár nemzethűségi és erkölcsi tekintetben megbízható, nem valamiféle elkülönült politikai szervezet, például az egyetemi diákszövetség vagy a Társadalmi Egyesületek Szövetsége helyi szervezete, hanem maga az államigazgatás, azaz a helyi rendőrség adja ki. Ennyiben a szélsőjobb egyik legfontosabb célja, az ellenforradalom idején kivívott „hatáskörök" átmentése egy konszolidált világba nyilvánvalóan kudarcot vallott).

A hómani nemzetnevelés koncepciója a harmincas években viszont már új tárgyakat (például átalakított osztályfőnöki óra), és új direkt eszközöket (például az érettségibe beépítendő tanügyigazgatási politikai minősítés) használt a nemzetnevelés érvényesítésére. (*Mann*, 1997, 79.) E politika egyik legfontosabb sajátossága, hogy a hazafiasság meglévő mértékét – egy nacionalista rendszer fennállásának 18. esztendejében – még mindig keve-

sellte. *Kemenes Illés*, tankerületi főigazgató sajnálattal állapította meg, hogy „… tanuló ifjúságunk hazafias lelkesedése lohadóban van. Unottan vesz részt az ünnepélyeken, lelkesedni egyáltalában nem tud. Általában az alsóbb osztályos tanulók magatartása nem ad gondot. Ezzel szemben a felsőbb osztályos tanulóknak lelki sivársága annál megdöbbentőbb képet nyújt." (*OL*, *K.* 592. 118. *cs.*) Ennek okait Kemenes részben a nyomorúságban látta, részben a „nemzetietlen, kozmopolita sajtóban", a „mozik léhaságában", melyből világosan kitűnik: a nemzetietlenség-vallástalanság vádja nem más, mint a nem ellenőrzött piaci kultúra és az államhivatalnoki-államegyházi típusú ideológiaformáló tényezők konkurenciájának, konfliktusának burka. „Nem fojthatom el azon aggodalmamat sem – hogy a rosszul fizetett tanító tanárnemzedék, különösen annak fiatalabbja, amely fiatalsága miatt is hajlik az új eszmék meggondolatlan befogadására, elkeseredés szülte elszólásában, végigszánt a végeredményben eszményi lelkű fiatalság belső világán. Éppen ezért veszedelmesnek tartom azt, hogy teljesen fiatal tanítók és tanárok munkájára bízzuk a különösen veszedelmes fővárosi ifjúságot" – érvel Kemenes. (*OL*, *K.* 592 118. *cs.*)

Egy további generációs fordulat, a nemzedékváltás sajátos tünetével van dolgunk. A jobboldali radikalizmusra, a totalitarizmusra nyitott nemzedék, amely – az 1930-as években – eltávolította a dualizmus-kori gárdát, már aggodalommal nézett a következő generációra. Azokra, akik nem a fronton szerezték politikai élményeiket, akik nem a jobboldali diákmozgalmakban szocializálódtak. A huszonévesekre, akik már az adott világot tekintették egy konszolidált, s számukra reménytelenül túlhierarchizált világnak. A fiatalokra, akiknek a gömbösi fordulat már semmit nem ígérhetett, fokozottan hatottak a rendszer totalitáriusabb formáját is jobboldalról kritizáló eszmék. E tanárok, s főleg tanítók lesznek *Milotay, Imrédy, Rajniss* követői. (*Sipos*, 1970, 181.; *Lackó*, 1975, 324.)

A tantervi és tanügyigazgatási célkitűzések értelmében a tanulóknak a tantárgyaktól függetlenül – azaz nem szakmai, hanem világnézeti bázison – ismerniük kellett a nemzet történelmét, az „állam", a „haza" és a „nemzet" fogalmát, a nemzet egységes célkitűzéseit, „nemzetünk nemzetközi helyzetét" és „céltudatos teendőinket". A tanároknak iskolai és iskolán kívüli életükkel állandóan példát kellett mutatniuk a hazafias magatartásra. (*Utasítás*, 1936, 10.) A hazafiasság felfogása nemcsak a dualizmus liberális nemzetfogalmához képest alakult át, hanem az 1930-as évek fordulóján is van egy belső fordulat.

A húszas években a „nemzeti alapra való helyezkedés" a politikai-társadalmi legitimitás feltétele, s mint ilyen, ez a tanítói, tanári pályán való működés kritériuma is volt. A nemzeti alapon álló erők egy része kormányon volt, más része kormányközeli félellenzéki pozícióban, s küzdelmet folytattak azért, hogy ki legyen az úr a politikában, a társadalomban, az iskolában. Ez persze azt is jelentette, hogy aki ebbe a küzdelembe egyáltalán be akart szállni, az automatikusan használta a nacionalista frazeológiát. Így – bizonyos értelemben – a húszas évek végére a „nemzeti" szó inflálódott, elveszítette megkülönböztető jegyét, és így jelentéstartalmának jelentős részét is. Az ideológus csoportok ezzel látszólag célt értek, valójában azonban nem, hiszen a nemzeti ideológiának egyszerre célja az, hogy mindent áthasson és hogy mindig találjon nem eléggé nemzeti erőket, hogy meghatározott hatalmi erőkifejtések ideológiájaként megmaradhasson. E második funkciónak csak úgy lehetett megfelelni, hogy elkezdték a nemzetfogalom további – immár nem csupán a liberalizmust, radikalizmust, szocializmust, de a hagyományos alkotmányvédő konzervativizmust is kizáró – szűkítését, bizonyos csoportoknak lehetetlenné téve, hogy önmagukat az egységes nemzeti világnézet hívei közé sorolják. Ugyanakkor, mivel a kor éppen nem a „szűkülés", hanem a „szélesedés" kora, a „tömegek kora", meg kellett keresni az elvesző tömegbázis radikális, tömeges kompenzációját. Azaz a magyar nemzetfogalomból ki kellett rekeszteni a liberalizmust, sőt részben – a szintén liberalizmusnak elkeresztelt – konzervativizmust, a pozitivista színvonalvédelmet is, és be kellett engedni a populizmust és a népiséget. Alapvetően ez a magyarázata az uralkodó körök részéről a népiséggel kötött történelmi kompromisszumnak. (vö. *Romsics*,

2001, 206. *sköv, Szabó M.*, 1995, 152.) Az ilyen módon létrejövő nemzet gondolata azután már úgy lehetett kirekesztő, hogy nem került szembe a „huszadik század, a tömegek kora" szellemiségével. E koalíció, melyben az osztó fél mindvégig a politikai hatalom maradt, már deklarálhatta: ő a nemzeti érdek egyedüli hordozója, aki nem ért egyet a kormánnyal, az egyben a nemzettel nem ért egyet, aki nem adja fel egyéni vagy csoportcéljait a kormányzati politika kedvéért, az úgy tekintendő, mint aki egyéni érdekeit az ország, a nemzet érdeke fölé helyezte.

A húszas évek ideológiája bevallottan többféle „nemzeti" ideológia koalíciója. *Hóman* a tankerületi főigazgatóknak viszont az összeolvadást és nem a koalíciót hirdette: „Ami kis véleményeltérés közöttünk van, azt a nemzeti cél érdekében el kell tüntetni. Felfogásom központi eszméje az öncélú nemzet." (*OSZK Kt. Fond* 15/19.)

Mindezek az irracionális hangzású fogalmak igen racionális, elemezhető értékprioritásokat takartak. A magyar és nemzetközi szélsőjobboldali ideológusok a 19. századi individualizmus és pozitivista tudományosság által jól felépített fogalmakkal kötötték össze a nemzet fogalmát. A „nemzetszemélyiség" (*Kjellén*, svéd jobboldali politikusfilozófus kifejezése) , a „nemzetegyéniség" (Milotay István magyar újságíró kifejezése) egy szóba írott fogalmai feltételezik, hogy a nemzetet egyetlen individuumnak kell tekinteni. Ebből viszont az oktatáspolitika számára természetes következtetésként adódott, hogy van nemzetnevelés is – hiszen ahogy az egyént, úgy a nemzetet is lehet nevelni. (Ennek a nemzetnevelésnek semmi köze az Imre Sándorihoz, ami egy alapvetően liberális koncepció (*Pukánszky*, 1995, 340.) És ahogyan az egyén belső ellentmondásai és vívódásai akadályozzák a hatékony cselekvést, úgy a nemzet „belső egyenetlensége" is akadályozza azt. Mi több, ahogyan a fejlett egyénnek van világnézete, úgy a nemzetnek is van, s ez a „tagolatlan nemzeti világnézet" fogalmában jelenik meg.

A szélsőséges nacionalizmus gondolatkincsének objektíve a legjobb közeg az ideológikus oktatási rendszer, ezen belül pedig a tanügyigazgatás. Mindaz a szakmai kompetencia, ami az elmúlt évszázadok során az egyének nevelése során az oktatásban felhalmozódott, hirtelen transzformálódik s legitimációt ad arra, hogy a teljes népesség felett gyakoroljanak „nevelői" kontrollt. Elfogadott gyakorlat ugyanakkor, hogy minél nagyobb létszámú és minél magasabb korú a megnevelendő közösség, annál magasabb szintre kerül a szakmai kompetencia, annál fontosabb és elismertebb lesz az oktatási rendszeren belül a tanügyigazgatás. Amíg ugyanis pusztán a tantárgy megtanítandó és a gyermek a megnevelendő, addig a tantárgynak megfelelő szaktudományág egyetemes értékei és normái jelentik a szaktanári legitimáció forrását. A nevelési tapasztalat, a pedagógiai szaktudomány a tanárság mint szakma legitimációjának forrása. Viszont, amikor a nemzetismeret válik megtanítandóvá és a nemzet nevelése válik céllá, akkor a szakmai legitimáció összecsúszik a tanügyigazgatás politikai legitimációjával. (*MP*, 1940, 166.) Hiszen – nem lévén nemzetszakos tanárok – a kormányzat, illetve a tanügyigazgatás tekinthető „szakmailag" kompetensnek az oktatás „nemzetismereti gerincére" vonatkozó kérdésekben. S hasonlóképpen, senkinek nem lévén tapasztalata, didaktikai képzettsége arról, hogy hogyan kell „nevelni egy nemzetet", ennek kompetenciája is azok kezébe kerül, akik „közelebbről" látják a dolgokat, közelebb vannak a „nemzet sorsát intéző tényezőkhöz." Még tovább menve a fogalmak elemzésében: a nemzet mint cél megjelenése (az öncélú nemzeti nevelés azt jelenti, hogy a tevékenység célja maga a nemzet) óriási lehetőséget kínált fel az uralkodó eszmék irányítóinak: a nemzet szót két értelemben használják, úgy mint meglévő dolgot, melyre mint hatalmuk forrására lehet rámutatni, illetve mint elérendő, létrehozandó, felépítendő, megszilárdítandó valamit, amelyre mint tevékenységük céljára lehet rámutatni. A kettős jelentésből következik, hogy egyfelől joguk van minden rendelkezésre álló emberi és tárgyi erőforrás igénybevételére céljaikhoz, s csak nekik van joguk a létező nemzetből a kívánatos nemzet felé vezető utakat megjelölni. Ennek érdekében akár saját eredeti legitimációs bázisukat is átformálják, a leendő nemzet nevében a meglévő

nemzetből bárkit kirekesztenek. Azaz a nacionalista ideológia egyszerre állapotideológiaként és programideológiaként szolgált. (vö. *Szabó*, 1995, 152.)

A hazafias nevelés ilyetén irányú átalakulása már nem egyszerűen a valláserkölcsi neveléssel egy irányban ható, azzal összefonódó nevelés volt, hanem bizonyos mértékig az irányítás átvételét jelentette: „a nemzeti világnézet", „nemzeti erkölcs", „magyar jellem" kifejezések utalnak erre – a „magyar" és a „nemzeti" jelző az esetek bizonyos százalékában a „keresztény" jelző helyére került. Más esetekben a két jelző mintegy közösen jelez valamit, és ezzel a két jelző egymást úgy támasztotta alá, hogy mindkettőt pontosította és szűkítette.

Államfüggés vagy belső demokrácia

A Horthy-korszakban az oktatási-nevelési tevékenység deklarált valláserkölcsi célkitűzése egyre erőteljesebbé vált. Az iskolatípus céljait körvonalazó törvény; preambulumok – legyen szó akár középiskoláról, akár polgáriról – mindig hangsúlyozták, hogy az iskolai nevelés (egyik) célja a valláserkölcsi nevelés. (1924, 11. *tc.,* 1927, 12. *tc.*) Mindez természetes módon azt jelentette, hogy a történelmi eszményekre, iskolai ünnepekre vonatkozó miniszteriális dokumentumok megfogalmazásakor a kereszt(y)én(y)ségre éppúgy egyre nagyobb hangsúly került, mint a tankönyvek – természetesen főleg a történelem és irodalom tankönyvek – bírálatakor. (*OL*, *K* 592.; *Unger*, 1976, 207.; *Szebenyi*, 1994, 619.) A kereszt(y)én(y) egházak ambíciója iskolai szellemiséget meghatározó szerepük ideológiai növelésére – az egyre nagyobb mértékben szekularizálódó társadalomban – ugyanakkor egyre inkább rászorult a nacionalizmus eszmei támaszára.

Kemenes Illés tankerületi főigazgató sajnálattal állapította meg, hogy „... tanuló ifjúságunk hazafias lelkesedése lohadóban van. Unottan vesz részt az ünnepélyeken, lelkesedni egyáltalában nem tud. Általában az alsóbb osztályos tanulók magatartása nem ad gondot. Ezzel szemben a felsőbb osztályos tanulóknak lelki sivársága annál megdöbbentőbb képet nyújt." Ennek okait Kemenes részben a nyomorúságban látta, részben a „nemzetietlen, kozmopolita sajtóban", a „mozik léhaságában", melyből világosan kitűnik: a nemzetietlenség-vallástalanság vádja nem más, mint a nem ellenőrzött piaci kultúra és az államhivatalnoki-államegyházi típusú ideológiaformáló tényezők konkurenciájának, konfliktusának burka.

A társadalmi szekularizációnak mérhető jegyei voltak ebben a hangsúlyozottan kereszt(y)én(y) közéletet élő országban: a templomba-járás aránya a városiasodással csökkent, 1939–40-ben például a hat évesnél idősebb katolikusoknak már csak 43 százaléka vett részt a vasárnapi szentmiséken. (*Tomka*, 1991, 160.) Ezt megerősíti az az adat, miszerint az 1990-es években közvélemény-kutatás során megkérdezett 1910-es, 1920-as, 1930-as években született emberek emlékei azt mutatják, hogy az egymást követő nemzedékek szülei – tehát az akkori felnőttek – egyre kisebb vallási aktivitására emlékeznek vissza. A vegyesházasságok aránya már igen magas: 1928-ban a vőlegény vallásához viszonyítva a katolikusoknál 13 százalék, a reformátusoknál 33 százalék, az evangélikusoknál 42 százalék kötött vegyes házasságot (*MSÉ*, 1928, 21.) Amikor a házasság előtti kötelező orvosi tanácsadást bevezették, kiderült, hogy a házasság előtti nemi kapcsolatok aránya a nőknél is sokkal magasabb, mint vélték. (*Forrai Judit közlése,* vö. *MP*, 1940, 404.) E szekularizációs jelek alapján a „keresztény" nevelés érdekkörei csak úgy tarthatták ellenőrzésük alatt az egyre nagyobb mértékben városban élő, és egyre több szekularizációs hatásnak kitett fiatalokat, ha erőiket egyesítették a „nemzeti" nevelés érdekköreivel.

A nacionalizmus és a kereszténység közös elemeinek hangsúlyozása pedig a nevében – és a 19. század gyakorlatában is – egyetemes katolikus hagyomány partikularizálódását is elősegítette. A „melyik az igazi magyar vallás" kérdésfeltevése, s az a tény, hogy a Magyar Kultúra érdekköre megkísérelte ennek a „címnek" a megszerzését a katolicizmus számára, ezt markánsan bizonyítja.

A (tradíciójában jelentős részben német) evangélikus egyház magyar nemzeti keretek közé hátrált – a kálvinizmusnak való fokozatos alárendelődése is elősegítette ezt. (Németország jó részén már a 19. században létrejött a kálvinista és evangélikus egyház egyesülése – ott persze az utóbbi volt az integráló.) Természetesen a református egyház sem tudott ellenállni a kísértésnek, hogy a dualizmus korában még egyensúlyban lévő kettős történelemképét – a protestantizmus mint hagyomány európai alternatívákhoz kötődése és nemzeti vallás mivolta – az utóbbi javára egyoldalúsítsa.

Furcsamód – noha a keresztény-nemzeti ideológiához igazán sohasem lehetett teljes értékű partner – az izraelita egyház fő gondja is a hazafiság hangsúlyozása volt. Az új szövetséges, a nacionalizmus összefonódása az antidemokratikus hagyománnyal, kapóra jött azoknak is, akik az egyházakon belüli pluralizációt és demokráciát ellenezték: a századfordulón még aktív – és kultuszminiszteri támogatással is erősödő – katolikus autonómia-mozgalom végletesen legyengült, s a protestáns egyházakban is megerősödött a papi elem súlya a választott testületekkel szemben. (vö. *Gergely*, 1977, 131-236.; *Bolyki és Ladányi*, 1987, 40. *köv.*)

Nemcsak a világiak és az egyházi hierarchia ellentéte ez: a klerikusok alsóbb csoportjainak püspökkari megregulázásához is segítséget nyújtott az állami szabályozás. (*MSZ*, 1927. *I.* 129.) 1935 után a katolikus szerzetesrendi autonómia szorult vissza a püspöki karnak és az államnak alávetett Katolikus Középiskolai Főigazgatósággal, Katolikus Tankönyvügyi Bizottsággal, Katolikus Tanügyi Tanáccsal szemben. *Huszti József*, a neves katolikus tudós tanügyigazgatási koncepciója eredetileg az volt, hogy az összes nem elemi szintű katolikus iskola fölé egy vagy három katolikus főigazgatóság alakítását javasolta; e fölött állt volna a Katolikus Iskolai Hatóság a hercegprímás elnökletével. (*OL*, *K.* 592 811. *cs.*; *MP*, 1941, 96.) Végső megvitatás után bontakozott ki a megoldás, amely a katolikus főigazgatóságok szerzetesrendi iskolák feletti hatalmát döntő mértékben garantálta. (*PPK* 1938. okt. 4., 15.) A katolikus tanügyi tanács eredetileg a püspöki kar tanácsadó szerve volt, 1940 után pedig már az is a VKM mellett működő tanácsok közé számított. Elnöke az a kassai megyéspüspök volt, aki közvetlenül a VKM I. osztályának az éléről, az állam kívánságára került abba a pozícióba, melynek létét – illetve hozzáférhetőségét a magyar egyházi hierarchia számára – eleve csak a területi revízióra törekvő állami politika tette lehetővé. (*Balogh-Gergely* 1996, 76.) Másodelnök Huszti József, az állami tanügyigazgatás és a katolikus egyház közötti közvetítésről ismert tudós (*MK*, 1941, 50.), az ügyvezető alelnök *Simon Károly* gimnáziumi igazgató. Hivatalból tagok voltak az egyház által elismert katolikus tanügyi egyesületek képviselői, a Katolikus Hittanárok és Hitoktatók Egyesülete, a Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, a Katolikus Tanárnők és Tanítónők Országos Egyesülete, a Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetsége. Tag volt az Actio Catholica képviselője, aki *Gévay Wolf Nándor*, az A. C. kulturális szakosztályának országos elnöke volt. A katolikus iskolai hatóságok vezetői, a főigazgatók és valamennyi egyházmegye főtanfelügyelője is részt vettek. A katolikus Ifjúsági Irodalmi Bizottság elnöke, *Alszeghy Zsolt* is tag volt. Körülbelül ugyanennyi tagot nevezett ki a hercegprímás is a tanügyigazgatásból és a gyakorló tanárok közül, valamint egy egészségügyi főtanácsost (ugyanazt, aki az OKT-nak is tagja volt), és a Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége egyik vezetőjét, valamint valakit a hitoktató-egyesület vezetői közül. A Katolikus Tankönyvi Bizottságban csupa tanár és igazgató ült, a 14 tag között csupán egyetlen szerzetes akadt. A katolikus Ifjúsági Irodalmi bizottság nyolc tagja között egyetlen szerzetest találunk.

Miközben a polgári alkotmányossággal összeférő tervből, a katolikus autonómiából semmi sem lett, a felekezeti autonómiát történetileg hordozó intézmények, a szerzetesrendek befolyása is csökkent a katolikus oktatáspolitika irányítására. A történetileg szintén erős tanítóképzős érdekkörnek sem engedte meg a kormányzat, hogy külön főigazgatóságuk legyen. (*MP*, 1938, 3.) A katolikus tanügyigazgatás fölött már nem a katolikus püspöki kar állt, melynek tagjai önálló személyiségek, nagyhatalmú püspökök voltak, hanem a Katolikus Iskolai Főhatóság, amelyben kizárólagosan érvényesült a hercegprímás befolyása. A katolikus egyházon belüli valamennyi autonómia-forma jelentősége csökkent a hivatalos és professzionális katolikus főigazgatósággal szemben. (*MSZ*, 1927, I., 63.)

Csökkent a protestáns igazgatók (tantestület általi) választásának demokratizmusa is. A református egyház új egyházi törvényei megnövelték a zsinati elnökség hatáskörét, kiszélesítették a református népiskola-igazgató hatáskörét, csökkentették a középfokú iskolai igazgató választásának demokratizmusát. (Korábban hat évre választottak, ezután ez először két évre, majd életfogytiglanra módosul. Az 1938-as szabályozás kizárta a fiatalokat és a más pályáról érkezett, feltehetően a tanügyigazgatáshoz kevésbé kötődő értelmiségieket.) Általában megnövekedett az apparátus befolyása a „nem hivatásos" testületekkel szemben. (*A magyarországi református*, 158.) Az egyházon belüli egységesítésnek olyan előzményei voltak, mint Imre Sándornak a zsinat részére készített bizalmas tanulmánya a harmincas évek elejéről (*RZSL*, 2 *A fond.* 115. *doboz*), amely szerint hatásköröket vonnának el az egyházközségektől egy centralizált egyházi döntéshozás javára. Az egyházon belüli erőkoncentráció eredményei voltak a tanulmányi bizottság új alapszabálya (*RZSL*, 2 *A fond.* 115. *doboz* 185/1937), illetve az egyetemes konvent 1942-es elképzelése egy „központi javadalmi pénztár" felállításáról.

A kereszt(y)én(y) nemzeti egységnek alárendelődött a konfesszionális pluralizmus is. Országos Közoktatási Tanácsbeli alkukban kopott meg a protestáns vagy katolikus történelemszemlélet markánssága, s született meg a felekezeti autonómiát alig engedő hivatalos álláspont *Pázmány*ról, *Báthory*ról, Szent Istvánról vagy *Bethlen Gábor*ról. (Ha megfigyeljük azokat az éles különbségeket, amelyek például az államilag megfogalmazott és hirdetett Szent István-portré, valamint a katolikus egyház hivatalos Szent Istvánja között voltak, azonnal nyilvánvaló lesz, hogy a Szent István Emlékév az egyház és az állam szempontjából más-más eszmények jegyében telt el. „Szent István úgy áll előttünk, mint egy öreg, bölcs, jóságos Szent Király, amilyennek az egyházi tanításból ismerjük" – mondta 1937 szilveszterén a miniszterelnök – „az állam és nemzet szempontjából azonban kitűnő hadvezér, kemény katona. A belső ellenállásokat, a felforgató törekvéseket ma sokszor kegyetlennek látszó eszközökkel is elfojtotta, egészen sajátszerű, különleges magyar birodalmat alapított". (*Magyarország évkönyve*, 1937, 12.)

A változások ellenére nincsen visszaút egy nem-katolikus történetszemlélethez: az 1936-os nagy központi iskolai eszménykép például a katolikus Báthory, akinek személye kiválóan alkalmas volt az erdélyi gondolat propagálására, a hagyományos irredenta propaganda felfrissítésére az önálló, magyar vezetés alatt álló Erdély képével. Báthory személye egyébként is jó analógia volt, hiszen hasonlóan Magyarország kormányzójához, ifjú éveit egy Habsburg uralkodó udvarában töltötte; azután a nemzeti ügyekért harcolt saját korának „világháborújában", s az akkori Habsburg-párt ellenzésével választották fejedelemmé. (Ne felejtsük el, hogy éleződik a konfliktus a harmincas évek legitimistáival!) (*Rubicon*, 2000, *rec* 1304.) A lengyel kapcsolat is rendkívül aktuális, és az is, hogy Báthory egy erős magyar-erdélyi-lengyel államszövetséget akart alkotni, a hatalmas – és mindenképpen, pogányként leverendő – keleti nagyhatalom és a túlzott hatalmi aspirációkkal rendelkező „német nagyhatalom" ellen. (*ML*, *TF* 380/1937; *HK*, 1936, 355.; *NL*, 1935, 2., 853.)

Nyíri Tamás és *Majsai Tamás* mélyen elemezték a kereszt(y)én(y) teológiai antijudaizmus és a politikai antiszemitizmus összefonódását. (*Nyíri*, 1986, 10.; *Majsai*, 2003,

15.) Ez kimutatható az egyházi kiadású hittankönyvek, illetve más tankönyvek jó részében is. A politikai katolicizmus, illetve *Baltazár* püspök halála után a „politikai protestantizmus" jelenléte az oktatási szférában a húszas évek folyamán inkább a kormányzat jobbszárnyának, mint a dualizmus kori értékekhez ragaszkodóknak volt előnyös. A katolikus folyóirat-irodalom markánsabb – és korszerűtlenebb – jobboldaliságot képviselt, mint például a Magyar Szemle. A történelmi kereszt(y)én(y) egyházak felső vezetésének zsidóellenessége még azt is tolerálhatóvá tette számukra, hogy törvényesen elismert felekezethez tartozók jogkorlátozásáról – először a magyar történelemben – ne rendelet, hanem törvény döntsön. Az 1920-as egyetemi numerus clausus törvény nem módosította sem az Eötvös-korabeli, sem a Csáky-féle egyházpolitikai törvényeket: „a népfajokhoz és nemzetiségekhez tartozók arányszámának" betartásáról szólt. Miniszteri rendelet szögezte le, hogy az izraelita felekezethez tartozók egyazon népfaj és nemzetiség tagjaiként tekintendők. Az a szigorú magyar törvényes elv, hogy a nemzetiség és a felekezetiség két különböző kategória, a magyar történelmi egyházak ellenzése nélkül miniszteri rendelettel módosíttatott! Hasonló szimptóma, hogy a történelmi egyházak nem emeltek kifogást az ellen, hogy a „keresztény" jelző a negyvenes évek magyar sajtójában és köznyelvében ne vallásos elkötelezettséget, hanem a „nemzsidó" mivoltot jelölje.

A magyar történettudomány a keresztény egyházak zsidókérdésben elfoglalt – s például az első zsidótörvény vitájában és megszavazásában megjelenő – álláspontját bőségesen elemezte már. Az oktatáspolitika kérdésköréhez csak az tartozik, hogy a Szent István Társulat által publikált történelem tankönyvek a negyvenes években a magyar jobboldali propagandához és állami tankönyvekhez hasonló módon nyilatkoztak a zsidóságról. Az oktatástörténet írójának nem feladata, hogy értékelje a történelmi egyházak szerepét a szorosabban vett vészkorszak idején, témánkhoz csak az tartozik, hogy 1944 elején a történelmi egyházakban felemelték az áttéréshez szükséges hitoktatás idejét és követelményeit, nehezítve az átmeneti menedéket jelentő áttérést. (Minthogy a koalíció 1945. január elején az egyház hatáskörébe utalta az egyházi személyek igazolását, az egyház megtisztítása és megtisztulása elmaradt, ez nyilvánvalóan lehetetlenné tette, hogy a kisnyilasok kommunista párt általi igazolását hangosan sérelmező demokratikus értelmiség – mármint 1946-47-ben – szövetségest láthasson a kommunista párt által szorongatott egyházakban.) (vö. *Balogh-Gergely*, 1996, 289. *köv*; *Gergely*, 1977, 243. *köv.*)

A kereszt(y)én(y) gondolat annak ellenére, hogy a szekularizáció előrehaladt a társadalomban, erősebb lett az iskolában. Természetes, hogy rendkívüli árat kellett érte fizetnie: olyan szövetséget kellett kötnie a nacionalizmussal és az antiliberalizmussal, amely – nemcsak az egyházakon belüli szellemi megújulás előtt emelt akadályokat, hanem végig a húszas-harmincas évek folyamán – a hagyományos felekezeti autonómiát is visszaszorította, sőt, a vészkorszak idején a kereszt(y)én(y)ség alapértékeinek vállalását is megnehezítette. (*Majsai*, 2003, 130.)

Az egyház intézményes jelenléte az iskolai nevelésben

Az iskola, a nevelés egész szellemiségétől elkülönült módon vizsgálhatjuk az egyház célirányos jelenlétét a szocializációs folyamat egészében. 1920-ban az iskoláztatási kötelezettség hatékonyabb biztosítása, amely eredetileg azért vált fontossá, mert az apa hadifogsága miatt sok gyerek kimaradt az iskolából, illetve, hogy a szűkebb Magyarországon az elemi iskola hat osztályának elvégzésére immár elvileg akár kilenc tankötelezett év is rendelkezésre álljon – nyilvánvalóan előre lejátszott forgatókönyvű parlamenti módosítás következtében a vasárnapi templomlátogatás kötelezettségét garantáló törvénnyé vált. E törvény mintegy pandantja volt az 1918-as rendelkezésnek, amely kifejezetten tiltotta, hogy a hitoktatók és a pedagógusok a hittanórán kívül felekezeties aktivitást várjanak el a diákoktól. (*Az iskoláztatási*, 1939, 10.) Ez a tény, hogy a tankötelezettség magá-

ban foglalta a templomba járási kötelezettséget, teljes fordulatot jelentett a dualizmus korának – nyelvükben, attitűdjeikben ugyan egyházbaráttá finomodó, sőt Apponyi és Zichy személyében még klerikálisnak is mondott – kultuszminisztereivel szemben, akik a magyar kultúrharc eredményeit végül mégsem vették vissza. A templomba járási kötelezettség ellenőrzése, az ezt felügyelő pedagógusok buzgalmának minősítése a tanügyigazgatás számára világos szempontot adott a tanárok-tanítók megítéléséhez.

Azon alapvető eötvösi szabályozást, amely a hitoktatót és a hitoktatást egyértelműen kívül helyezte a tantestületen és az állam-igazgatásilag ellenőrzött tevékenységen, 1923-ban felülvizsgálták, és a hitoktató a tantestület tagja lett. (40.780/1923 *VKM,* 99491/1923 *VKM*) Ez azt jelentette, hogy a hitoktató immár intézményesen belefolyt az iskola, a tanárok közötti, illetve a tanár-diák viszony azon ügyeibe, melyeket eddig a tantestület keretében intézve távol tartottak az egyházaktól. A hitoktatókat nemcsak az őket alkalmazó iskola vonatkozásában „közalkalmazottasították", hanem „másodállásuk" piacán is. Az iskolafenntartók és hitoktatók közötti jövedelmi súrlódásokat VKM-rendelet rendezte azzal, hogy az óradíjaknak az állami népiskolában kapottal azonos összegét előírták. (50180/1921*, VKM*) A „magyar hiszekegy" rendeleti bevezetése a húszas években a legsajátosabban hitbéli – mert az egyház társadalmi-történeti szerepéhez nem kötődő – tevékenységet, az imát vonta be a politikai propaganda gépezetébe. (*Rubicon*, 2002, *rec* 1568.) A „magyar hiszekegy" a transzcendencia dicsfényével vonta be az egész Magyarországot visszakövetelő propagandát – maximalista és nyilvánvalóan csak háborúval elérhető célokra szocializálva az ifjúságot olyan időszakban, amikor a külügyi kormányzat reálisabb célokon, Magyarország nemzetközi egyenjogúságának visszaállításán, illetve részleges revízión dolgozott. (*Romsics*, 2001, 235.) A korabeli jelmondatok közül a „Csonka Magyarország nem ország – egész Magyarország mennyország" kifejezés ellen egyetlen felekezet sem tiltakozott, noha a profanizálás nyilvánvaló. (*Rubicon*, 2001, *rec* 1568. *és Majsai Tamás közlése*)

A felekezeti iskolarendszernek a két világháború között tapasztalt nagysága csak úgy maradhatott fenn, hogy támaszkodnia kellett a nem iskolai célokat szolgáló egyházi vagyonra, egyházi adóra, nem iskolai célokat szolgáló állami és községi segélyre is. Azaz bármely földbirtokreform, függetlenül annak világnézeti indítékaitól, szükségképpen vezetett volna az egyházi népiskolarendszer finanszírozásának elbizonytalanodásához.

A magyar kormány egy 1935-ös jogszabállyal elrendelte az iskolai imádságok egyöntetűségét a nem felekezeti iskolákban. 1938-ban a tapasztalatok alapján a VKM úgy döntött, hogy az imát úgy kell módosítani, hogy hangos elmondása közben ütemesen tagolódjék. Köztudomású, hogy a nagyobb hangerővel, ütemesen elmondott szövegek, különösen annak mindennapi ismétlődése, erősítik a gyermekben a kollektív érzést, míg például a csendes imádkozás éppen a „négyszemközt Istennel" individuális felelősségtudatát erősítette. (*HK*, 1938, 95.)

Nemcsak a totalitarizmus irányába mutató (ha az 1933 utáni német viszonyokhoz még nem is hasonlítható) lépések érintették (a csatlakozás vagy ellenállás alternatíváját felvetve) az egyházakat, de a valóban modernizációsak is: az iskolaorvosi hálózat növekedése – amit a BM, az OTI, a szélsőjobboldal és a szociáldemokrácia egyaránt támogatott – a hitoktatók sérelmére történt, megkérdőjelezte a gyerekek szexuális felvilágosításával kapcsolatos monopóliumukat. (*Forrai Judit közlése. MP*, 1940, 405.) A magaviselet elbírálásának szempontjai között a valláserkölcsi meggyőződés, melynek megítélése a hitoktató kizárólagos kompetenciájába tartozott, a harmincas évektől külön nem, csak a „nemzethűséggel" együtt szerepelt. Utóbbinál nem a „meggyőződés", hanem csak a „hazafias magatartás" számított, azaz a nacionalista propaganda tevékenységben, a levente-

mozgalomban stb. való részvétel. (*Gergely F*, 1971, 301.) (*Béldy Alajos* levente főparancsnok nem az egyházakkal fogalmaztatta, hanem maga fogalmazta meg a templomjárási kötelezettséget a leventék számára elrendelő dokumentumokat – a műfaj legprimitívebb darabjait alkotva meg.) (*Majsai Tamás közlése*)

A tanügyigazgatás – nyilván változó hatékonysággal – őrködött azon, hogy a legbuzgóbb vallásos életet élő gyermek se kaphasson az utóbbi – mármint a nemzethűségi bizonyítás nélkül jelest. (*Utasítás*, 1936, 10.) A főigazgatók legaktívabbika az OKT-ben javasolta, hogy a középiskolai tantervi anyag között a bevett vallásfelekezetek vallástan anyaga is szerepeljen. „Kívánatos ugyanis, hogy a felügyeleti hatóságok hatékonyabban ellenőrizhessék az egyes vallástan órákon folyó tanítást." (*OKT*, jkv. 1936. okt. 2.) Az iskolai vallásos mozgalmak lehetőségeinek növekedése is együtt járt a tanügyigazgatási kontroll növekedésével. A VKM 1937-ben megtiltotta az általa kevésbé ellenőrizhető külső személyek részvételét ezek irányításában – annak ellenére, hogy ezt maguk a túlterhelt hitoktatók kérték. (*PML*, *TF* 135, 151/1937.) A legnagyobb csapást azonban a felekezeti nevelés egyik leghatékonyabb intézményeként szolgáló cserkészet – az interkonfesszionális leventemozgalom javára történő – visszaszorítása jelentette. Ez egyidejűleg a militáns, jobboldali tábori lelkészek egyházon belüli megerősödését is magával hozta a könnyedebb pedagógus-cserkészvezető papokkal szemben. (*Gergely F.*, 1971, 304.)

Összességében a tantárgyi órán kívül zajló iskolai valláserkölcsi nevelés lehetőségei nagyobbak, autonómiája pedig kisebb lett a Horthy-korszakban.

Az egyházak, mint iskolafenntartók

A húszas évek oktatáspolitikája az egyházi népiskolafenntartás számára egyértelműen kedvező volt. Klebelsberg expanziós politikája nemcsak kormányzati, hanem társadalmi erőforrásokat is növekvő mértékben vont be. (*Mann*, 1997, 110.) A nagytőke és a nagybirtok forrásaira történő támaszkodás a bürokratikus kontroll expanziójának természetes határt szabott, ez pedig a fenntartói autonómiának kedvezett. Az új, közpénzből épített népiskolák fele, ellentétben a századforduló iskolaépítési programjával, felekezeti iskola lett. Minden egyházi iskola három fő forrásból élt. Kapott egyfelől támogatást az iskolafenntartótól, másfelől tandíjakat és más hozzájárulásokat az iskola-felhasználóktól, harmadrészt államsegélyt, illetve községi segélyt. (Ezek aránya meghatározza, mennyiben függvénye az állami támogatásnak az egyházi iskolaműködtetés.)

A fenntartói hozzájárulás

Az iskolafenntartók történelmi egyházak lévén közismerten rendelkeztek egyrészt múltjuktól függő jövedelemtermelő vagyonnal, másrészt a hívők számától függő jövedelmekkel. Mindezen jövedelmek elsősorban a közép- és felsőfokú egyházi oktatás fenntartására, illetve a nem oktatási egyházi tevékenység finanszírozására szolgáltak. Ezekből a jövedelmekből azonban bizonyos részt az elemi iskolák finanszírozására is fordítottak. A húszas évek közepére vonatkozó számítások szerint a katolikus egyház birtokjövedelme (plusz-mínusz 0,3 milliós eltérésekkel) hétmillió pengő lehetett, a protestáns egyházaké pedig egymillió. (*Csizmadia*, 1966, 175.; *Haller*, 1927, 38.) Ennek a bevételnek egy része az iskolarendszer finanszírozására szolgált. Az oktatás-finanszírozás összege ebből a bevételéből mindenképpen meghaladta a kifejezetten erre szolgáló célvagyon, a katolikus tanulmányi alap 180 ezer pengő alatt maradó jövedelmét. E jövedelem nem függött attól, hogy hányan látogatták az egyházi iskolákat, hogy hogyan változott a hívők száma. A hívek hozzájárulását az egyházi adó biztosította, ez 4–5 millió pengő volt a katolikusok, a protestánsok és az izraeliták esetében is. Ennek behajtása általában együtt történt az állami és községi adók behajtásával. Ha az egyházi adó a többi adónak a 10 százalékát nem haladta meg, az együttes kezelésbe vonást már a pénzügyigazgatóság is engedélyez-

te. Az állam és egyház összefonódása nemcsak a legfelső szinten, de a középszintű bürokráciában is megvalósult. (*Csizmadia*, 1966, 251.)

A harmincas évek új adóztatási szabályzatában a PM nem járult hozzá, hogy az egyházközségek az egyházmegyei és országos szükségletek fedezésére is vessenek ki adót, limitálta a szemináriumok fenntartására és kultuszcélra kivetett adót az állami adók 1%-ában. (*PPK*, *jkv.* 1932. *okt.* 19*,* 1933. *márc.* 22*.,* 1933. *okt.* 11.) Az alábbiakban nem vizsgáljuk az egyházak párbérváltság nevű jövedelmét, mert az közvetlenül a lelkészekhez áramlik, és nem lehet köze az iskolafenntartáshoz. A birtokok jövedelme és az egyházi adó viszont szolgálhat iskola-fenntartási célokat is. (*NL*, 1935, 628.) *(46. táblázat)*

46. táblázat. A legfontosabb egyházi iskolafenntartók nem kizárólag iskolai célokat szolgáló jövedelmei 1938-ban

	Birtokjövedelem (becslés)	*Egyházi adó* (pontos)
Katolikus	6742	4252
Görög katolikus	109	64
Református	1086	3329
Evangélikus	270	1236
Görögkeleti	60	9
Unitárius	4	19
Izraelita	13	3960
(vallásalap)	892	–

(*A táblázat az* 1935*-ös birtokstatisztika aranykoronában megadott adatainak átszámításával és az* 1938*-as Adóstatisztika I, IX felhasználásával készült. Egyházi adót Magyarországon* 1938*-ban* 2190364 *állampolgár fizetett.*)

A református népiskolák esetében pontosan tudjuk, hogy mivel azok 7818 ezres költségvetéséből az egyház 4306 ezer pengőt fedezett, viszont a (később ismertetendő) iskolai jövedelem csak 1993 ezer pengőt tett ki, a különbséget az egyéb felekezeti jövedelmek fedezték. A katolikus népiskolák és tanítók száma egyaránt 2,6-szorosa a reformátusnak. Így itt hozzávetőlegesen 20327 ezres költségvetéssel számolhatunk. Mivel ott az államsegély 8767 ezer pengő, az iskolai jövedelem 4462 ezer pengő: a katolikus egyház saját forrásból mintegy 7098 ezer pengőt irányít a népoktatásba. A (később ismertetendő) államsegély és a szülők önkéntesen és önkéntesség nélkül befizetett pénze együttesen nem hoz „profitot" az iskolának, ráadásul a fenntartó egyházközség még nem iskolai célokat szolgáló egyházközségi pénzeket és az egyházi vagyon nem iskolai célokat szolgáló hozadékának egy részét is kénytelen a népiskolázásba irányítani. Ha arányaiban eltérően is, de ez a nagyegyházakra egyként igaz. Ekképpen azt mondhatjuk, hogy a felekezeti iskolarendszernek a két világháború között tapasztalt nagysága csak úgy maradhatott fenn, hogy támaszkodnia kellett a nem iskolai célokat szolgáló egyházi vagyonra, egyházi adóra, nem iskolai célokat szolgáló állami és községi segélyre is. Azaz bármely földbirtokreform, függetlenül annak világnézeti indítékaitól, szükségképpen vezetett volna az egyházi népiskolarendszer finanszírozásának elbizonytalanodásához.

Iskolahasználói támogatás a felekezeti népiskolában

A helyi (községi) iskola-fenntartási adó alól mentesült az, aki nem a községi, hanem a felekezeti iskolába járatta gyermekét. (Pontosabban: a községi iskolai pótadó az egyenes adók 5 százalékát jelentette. A község azoktól, akik felekezeti iskolába járatták gyermeküket annyi adót szedhetett, hogy a felekezeti iskolaadó és a községi iskolai pótadó egységes összege ne haladja meg az adózó egyenes adójának 5 százalékát.) Minthogy az 1870-es években az iskolákban 25 százalék körül állandósult a tandíjakból eredő bevétel, megnőtt az egyházak tagjaira kirótt hozzájárulás mértéke: néhol elérte az 5 százalé-

kot. (*Kelemen*, 1985, 96.) A századforduló után ingyenessé tették a népoktatást, ezzel a szülőktől szedhető hozzájárulás a helyi iskolához tulajdonképpen a felekezeti iskolaadóra korlátozódott. A két világháború között tovább nőtt a felekezeti iskolai adó jelentősége. Nőtt azonban az egyes települések közötti különbség is. Az alábbi táblázatból kitűnő döbbenetes eltérések érthetővé teszik, hogy miért volt szükség a fentiekben jelzett egyéb felekezeti források, valamint az államsegély növekvő bevonására. *(47. táblázat)*

47. táblázat. Az iskolafenntartó felekezetek egyházi iskolai adójának adókivetési kulcsa 1938-ban (*a községek száma*) (*Csizmadia,* 1966*,* 431.)

	Összes	*Római Katolikus*	*Református*
Nem %-os	368	137	129
0–10%	300	152	97
11–20%	435	254	117
21–30%	550	381	106
31–40%	326	208	71
41–60%	358	241	59
61–80%	121	75	21
81–100%	88	40	30
101–150%	12	7	3
151–200%	6	–	1
200%–	3	2	–
Összesen	2567	1497	634

Az iskolai adót fizetők száma 1938-ban összesen 1 065 063. Azaz alig feleannyi, mint az egyházi adót fizetők száma. Az iskolai adók az összes közterhek százalékában 0,61 százalék. (PPK, jkv. 1932. okt. 19., 1933. márc. 22., 1933. okt. 11.)

A felekezeti elemi iskola és az államsegély

Az alábbiakban az elemi iskola fenntartásának forrásait vizsgáljuk, összehasonlításul megnézve az állami-községi iskolákat is. *(48. táblázat)*

48. táblázat. Az egyes fenntartók tulajdonában lévő iskolák összes költségei és a fedezet fontosabb forrásai 1938-ban (ezer pengőben)

	Felekezeti iskolaadó	*Egyéb fenntartói forrás*	*Államsegély*	*Összes költség*
Állami	–	14044	0	14044
Vármegyei	–	5	1	6
Községi	–	8837	1969	10806
Római katolikus	4462	7098	8767	20327
Görög katolikus	108	280	379	767
(egyesült katolikus, 19)				
Református	1993	2313	3512	7818
Ágostai evangélikus	495	767	950	2212
(egyesült protestáns, 6)				
Görögkeleti	9	63	3	75
Unitárius		1	2	3
Izraelita	257	515	259	1031
Társulati	–	154	11	165
Magán	–	904	19	923
Érdekeltségi	–	55	14	69

(*A felekezeti adó összegei Adóstatisztika I. IX. füzetének adatain, az államsegély nagysága az* 1938*-as statisztikai évkönyv* 276*. lapjának adatain alapulnak. A további számítások az állami és református népiskolákról szóló adatok* (*Néptanítók Lapja,* 1937*,* 336.) *és a más fenntartójú iskolák számának és a tanítók számának* (*MSÉ,* 1938*,* 279.) *összevetésén alapulnak. A megtalálható adatokra is elvégezvén a táblázatban fel nem tüntetett kalkulációt úgy találtuk, hogy az aránypármódszer csak mintegy* 92 *százalékos pontossággal megbízható, így a fenti adatok fenntartással kezelhetők, de az arányokat így is jelzik. A táblázatban jelzett egyesített iskolákat ki kellett hagyni a számításokból.*)

A fenti számok alapján megállapítható, hogy a népoktatás szférájában az iskolai adó a nagy felekezeteknél nagyságrendileg kisebb volt, mint az államsegély. Így az államsegély az adó kétszeresét is elérhette. Kivétel a görögkeleti egyház, ahol az államsegély az összköltségvetésnek alig több mint negyedét, illetve az izraelita egyház, ahol alig több mint felét jelentette. (E két iskolafenntartó olyan társadalmi és szellemi csoportokat képviselt, amelyek az uralkodó körök szemében „ellenszenvesek" voltak, és a szerb- és zsidóellenes attitűd – úgy tűnik – közvetlenül csapódik le a finanszírozásban.) A külső állami segélyek között kell számon tartanunk az oktatási ágazatba áramló 0,9 millió pengőnyi egyházközségi segély nagy részét is. (Sajnos csak 1934-es adat van, 1938-as nincsen.) A községek sokkal több felekezeti tanítót fizettek, mint saját tanítót (1952, illetve 956 főt). A községek 2,2 milliót fizettek a felekezeti tanítóknak (fejenként 1127 pengőt), a városok 1,635 millióval járultak hozzá a területükön működő felekezeti iskolák fenntartásához. Ennek az összegnek igen nagy része esik a vidéki városokra, mert Budapesten az elemi oktatásban egy 19. századi általános községesítő határozat eredményeképpen valóban dominált a városi iskolák aránya, úgy ahogy azt Eötvös eredetileg szerette volna. A iparostanonc iskolákhoz a városok 8 ezer, a hasonló kereskedőtanonc iskolához 19 ezer, a gazdasági ismétlő népiskolához 23 ezer pengővel járultak hozzá. (*Magyar Városok*, 54–61.) A községek egyházügyi költségeinek talán 40 százaléka tekinthető oktatástámogatásnak. Relatíve a legtöbbet költenek a közepes méretű községek, utána a nagyobbak, és a legkevesebbet a kicsik. Ennek oka, hogy a közepesek már elég jelentősek ahhoz, hogy polgárit tartsanak fenn, de ahhoz még nem, hogy gimnázium települjön a községbe, így relatíve több gyerek jelentkezik polgáriba, mint a hasonló rétegösszetételű nagyobb településeken. Ezekben a kisebbségi vallást követők már vannak annyian, hogy ne kényszerüljenek a többségi vallás iskolájába járatni gyereküket, viszont még nincsenek annyian, hogy egyházi adóikkal fenntartsanak egy iskolát. A kicsik a kevesebb pénzből jóval többet áramoltatnak az egyházon keresztül. Ez érthető, hiszen ezekben a községekben az egyetlen iskola felekezeti, és annak fenntartásához járul hozzá a község. Az a tény azonban, hogy a pénz az egyházközségen keresztül áramlik, még azt a tanítót is egyháztól függővé teszi, aki végső soron világi forrásokból, közadókból származtathatja jövedelmét.

A felekezeti iskolák 64,4 százaléka államsegélyben részesül, majdnem 2,4 milliót kapnak így az iskolák, s ennek csak kicsiny töredékét a községi háztartáson keresztül. A többi pénzt a központi apparátus uralja. Adataink szerint a felekezeti tanítók már rendkívül élesen tiltakoztak, ha jövedelmük 10 százalékkal elmaradt az állami kollégáikétól. (*OL*, *K*592, 618) (A felekezeti tanító egyébként elvileg közhivatalnok, 1907 óta garantált a fizetésének összege. Ebből feltételezhetjük, hogy átlagos jövedelmük nem lehetett sokkal, nagyságrendekkel kevesebb, mint az államiaké [ami átlagosan 2680 P volt]. Közvetett bizonyíték, hogy a területvisszacsatolások utáni tanítóhiányban az állami oktatás expanziója elszívta volna a nagyon rosszul fizetett felekezeti tanítókat.)

A középfok finanszírozása

A legfontosabb iskolai célvagyon – a tanulmányi alap hozadéka – az iskolák jövedelméből csupán 173 ezer pengőt tett ki, a tényleges birtokjövedelem a többi (ami azt 1161 ezerre egészítette ki) állami hozzájárulás és iskolai bevétel volt. A kiadásokból 662 240 pengőt fordítottak a királyi katolikus iskolákra (57 százalék); 93 320 P-t a részben fenntartott iskolákra (8 százalék); 132 860 P-t a tanító(nő)képzőkre (11 százalék); 4698 P-t a népiskolák kiadásaira (0,4 százalék); 48 094 P-t az ügyigazgatóságokra (4 százalék); 239 837 P-t a nyugellátásokra (20 százalék). (*Csizmadia*, 1966, 192–193.)

Igen komplikált számításokkal juthatunk csak el a középiskolák finanszírozásának megítéléséhez. A szerzetesrendi iskolák épülete ugyanis igen gyakran része a rend tulajdonában lévő épületkomplexumnak. Fenntartási költségei ennek következtében elkülöníthetetlenek a rend nem oktatási célokat szolgáló épületeinek fenntartási költségeitől. A

felekezeti középiskolai tanárok jövedelmeiről a magyar polgári oktatásügy időszakának nagyobbik része vonatkozásában még becsléseket sem végezhetünk.

A kutató helyzete az 1934-től kezdődő periódus megítélésekor válik könnyebbé, ekkortól kezdve ugyanis a felekezeti középiskolai tanárokat is az állami tanárokkal egyenlő elbánás illette meg. Mivel pedig tudjuk, hogy az állami középiskolai tanárok átlagjövedelme 3400 pengő volt, és a felekezeti tanárok kor és képzettségi eloszlása nem lényegesen ütött el az állami tanárokétól, egyszerű aránypárral végezhetünk becslést. (Igaz ugyan, hogy a szerzetestanárok a teológia elvégzése miatt évekkel később kezdtek tanítani, mint békeidőben a nem szerzetestanárok, de ezt a statisztikai hatást „szerencsésen" ellensúlyozza, hogy a nem szerzetesrendi tanárok általában csak néhány év munkanélküliség után kerültek a pályára és magasabb volt körükben a még aktív korban bekövetkezett mortalitás is, ami a legmagasabb jövedelműek arányát csökkentette.) Az egyházak a középiskolai tanárok illetményére e becslés szerint 3,2 milliót költhetnek, tehát alig valamivel többet, mint államsegély formájában az állam. Ehhez az állami hozzájáruláshoz még hozzáadódik a fiú-középiskolákra szánt 232 ezer, a leány-középiskolákra szánt 33 ezer, a felsőkereskedelmi fiúiskolákra szánt 14 ezer, felsőkereskedelmi leányiskolákra szánt 6 ezer, a különféle egyéb iskolákra szánt 226 ezer pengős városi hozzájárulás. A szegényebb felekezeteknél, illetve iskoláknál tehát egyáltalán nem elvi veszély, hogy az állami-városi hozzájárulás eléri a jövedelmek felét és ezzel a tanügyigazgatás rendkívüli jogokat szerez. Valószínű, hogy ezekben az iskolákban gyakorlatilag teljes mértékben az állam fizetett, így a tanügyigazgatást rendkívüli kinevezési jogok illették meg. A jelentősebb felekezeti középfokú iskolafenntartók közül kifejezetten megbízható adataink a református egyház által fenntartott iskolákról vannak. *(49. táblázat)*

49. táblázat. A református egyház által fenntartott középfokú iskolák finanszírozása 1938-ban (ezer pengőben) (A magyarországi református, 1938, 267., 160., 194., 210., 289., 222.)

	Tandíj	*Államsegély*	*Egyház*	*Összesen*
Tanítóképzők	178	117	113	436
Polgári	?	84	?	448
Fiú-középiskolák	800	545	714	2059
Leány-középiskolák	277	120	96	493

Ha pusztán a személyi költségeket vizsgáljuk, a fizetéskiegészítő államsegély aránya valamennyi jelentős iskolánál, Csurgón, Pápán, Budapesten, Sárospatakon, Debrecenben egyaránt meghaladta az 50 százalékot. A leány-középiskoláknál a tanári fizetések 59 százalékát fedezte az állam, Budapesten és Miskolcon nyert ezzel a tanügyigazgatás rendkívüli jogokat. (*A magyarországi református*, 1938, 267., 160., 194., 210., 289., 222.) Oktatás-gazdaságtani számítást is érdemes végeznünk. *(50. táblázat)*

50. táblázat. A tanulószám és költségek a református egyházi iskolánál, illetve az államnál

	Költség református-tusoknál ezer pengőben	*Költség államnál ezer pengőben*	*Tanuló-szám református-tusoknál*	*Tanuló-szám államnál*	*Pengő/tanuló refor-mátusoknál*	*Pengő/tanuló államnál*
Elemi iskola	7818	13944	142650	229857	54	60
Tanító-képző	436	1292	1195	1497	364	863
Polgári	448	4515	2796	36537	160	124
Közép-iskola	2552	5139	9960	25802	256	199

(*A népiskolai tanulószám, A MSÉ,* 1938, 277. *o. szerint, a többi iskolatípus uo.* 286*., az iskolai év végén osztályozott hallgatók száma szerint, állami költségvetés,* 1937, 11. *tc.*)

Ha az iskola tandíjbevételeit a kiadáshoz viszonyítjuk, kitűnik, hogy míg a református tanítóképzőkben 40,82 százalékot fedez a tandíj, addig az államikban csak 29,41 százalékot. Továbbá a református középiskoláknál 42,20 százalékot, az államiaknál 30,08 százalékot. A fenti adatok két óvatos következtetés levonására adnak alkalmat:

1. Az egyházi iskolák fenntartását jelentős részben az egyházi vagyon és a növekvő államsegély tette lehetővé. A vagyon válsága, a hagyományos nagybirtokrendszer bomlása és gazdaságtalanná válása megnövelte az államtól való függőséget. Az egyházi iskola nem él meg a piacon.

2. Az egy tanulóra eső képzési költség a református és az állami iskolákban láthatólag eltér, azonban iskolatípusonként teljesen különböző módon. Ez utóbbi még további kutatásokat igényel.

Az egyházak és a változás a középiskolapolitikában

Az 1920-as évek középiskolapolitikájának első számú célja volt a szakítás az egységes alsó-középiskola elképzelésével.

Az állami behatolás első korszakáról szóló alfejezetben láthattuk, hogy a századforduló majd a tízes évek kormányzatai az alsó tagozatában egységes középiskolatípus létrehozására törekedtek. Ez a politika – az 1890-ben megkezdődött antiklerikális hullám kevésbé ideológikus folytatásával – tovább növelte volna a jellegzetesen modern módon középiskolázottak arányát az országban.

Az 1924-es törvényjavaslatot tehát nem az 1883-as – és az akkori politikai viszonyok alapján megszületett – középiskolai törvényhez kell hasonlítanunk, hanem ehhez a már törvényjavaslat formájában is létező modern oktatási szándékhoz – a 14 éves korig egységes, sok tekintetben az amerikai iskolarendszerre, az európai szociáldemokrata programokra emlékeztető iskolakoncepcióhoz.

Ezért nem szakmai megoldások közötti „elmozdulás", hanem társadalompolitikai döntés eredménye, hogy 1919 után az alsó tagozatában egységes középiskola híveit az oktatáspolitika ellenzékébe szorították. A nagy tét ugyanis nem az alreáliskola és az algimnázium egyenjogúsága, hanem a polgári és a fentiek egyenjogúsága volt. A VKM környékén meghatározó oktatáspolitikus, *Kornis Gyula* hírhedt megfogalmazásában viszont a népiskola, a polgári, illetve a középiskola egy-egy társadalmi osztály – egy kvázi rendiesen tagolt társadalom logikája alapján kizárólagos – iskolatípusa. (*MP*, 1922, 80.)

Nemcsak az oktatáspolitikai ellenzékben, de a parlamentiben is tovább él az egységes alsó-középiskola elképzelése: a szociáldemokrata Kéthly Anna a 8 osztályos alapiskola híve – akárcsak a református ifjúsági mozgalmak ismert alakja *Előry Szabó Dezső,* vagy az egységes alsóközépiskolai programmal fellépő kereszténységszocialista *Petrovácz Gyula.* (*NN*, 1922, 22., 13., 57., 78.)

Klebelsberg viszont az egységes középiskolai alsótagozatról a következőképpen fogalmaz: „Kérdem nem az lesz-e ennek az eredménye egy demokratikus korban, hogy összeolvad majd a polgári iskolával? Ez a perspektíva. Már pedig azt, hogy latinmentes alépítményt nyújtsunk és az egész dolgot összeolvasszuk a polgári iskolával, ezt nem tartanám helyesnek." (*NN*, 1922, 22., 20.)

A középiskolapolitika második célja volt az úgynevezett „nemzeti tárgyak" körének – mely a középiskolai oktatás gerincét képezte – megalkotása.

E tárgyak pontosan attól voltak nemzetiek, hogy az általuk sugallt kép nem elsősorban egy-egy tudományág „kicsinyített" tananyagát, hanem egy-egy politikai-ideológiai célt voltak hivatva megjeleníteni.

Korábban láthattuk, hogy a liberális állam 1879-ben gyakorlatilag a kortárs irodalmi műveltséget tette kánonná, az 1899-es tanterv is legfeljebb a húsz évvel korábbit – tehát nem vált archaizálóvá. (*Mann*, 1993, 36. *köv*) Az ezt követő negyed században azonban az iro-

dalmi ízlést egyfelől a világirodalom, másrészt a „Nyugat" hazai körének kihívása befolyásolta. Az értelmiségi frontok 1924-ben már eszerint rendeződtek: ki fogadja el mértékadónak a Petőfi Társaságot és írófejedelemnek *Herczeg Ferenc*et, s ki nem. (vö. *Szabolcs*, 1984, 450.) S az utóbbiak is megoszolhattak aszerint, kinek mi volt a viszonya *Ady*hoz, s mi a Nyugathoz, a másik oldalon pedig azok alkottak külön csoportot, akik a – Petőfi Társasággal szemben – a tradicionális magyar irodalmi értékrendet és irodalmi nyelvet szintén kétségbevonó *Szabó Dezső* híveiül szegődtek. (*MP*, 1893, 544.; *MP*, 1934, 58.)

Az irodalomtananyag a súlypontot azonban továbbra is a 19. század közepére tette, s világosan megjelenítette, hogy a hivatalos irodalmi kánon a modern és konzervatív irodalom versengésében nem egyszerűen ízlésalapon foglal állást, hanem azért, mert valójában a konzervatív irodalom „a" magyar irodalom szellemének folytatója. (*Felkai*, 2001, 147)

Láthattuk azt is, hogy a dualizmuskori történelemtanítás előtérbe helyezte a felvilágosodás századát és a „jelen" évszázadot – a jelen alkotmányosságot – mindazt, amit 1919 után hanyatlásként kívánt bemutatni az új kurzus. A történelem mindig is ideológiai kulcstudomány volt, de mióta az új kurzus felrajzolta az ellenséget a „gyökértelenekben" a magyar történelmi tradíciókkal nem rendelkező eszmékben és személyekben – méginkább az lett. Nem véletlen, hogy Klebelsberg a Történelmi Társulat elnöke, hogy *Szekfű Gyula* olyan főideológusi szerepkört kap, mint a dualizmus korának egyetlen történésze sem. (*Mann*, 1997, 110.; *Glatz*, 1970, 873.)

A történelemtanítás – ahogy ezt több magyar oktatástörténész alaposan feldolgozta – közvetlenül a kormány uralkodó értékeit szolgálja, amikor a 19. század történetét vázolja fel. (*Unger*, 1976, 18. *köv*)

A földrajz nemzeti kulcstudománnyá válása összefügg a trianoni békével. A történelmi Magyarország idején a diákok földrajzi ismeretei a nemzeti nevelés szempontjából szinte érdektelenek voltak, hiszen Magyarországnak nem voltak területi követelései, s a meglévő – sok száz éve lényegében változatlan – országterület természetes földrajzi egységét sem kellett külön hangsúlyozni. A Trianon utáni nemzeti nevelésnek, a revíziós tudat fenntartásának alapvető eszköze volt a földrajz – minthogy Magyarország egykori természetes határai éppen egybeestek a politikai követelésekkel. A földrajzos érdekkör nagy ereje *Teleki Pál* személyes befolyásával is összefüggött. (*Bassola*, 1998, 201.; *NL*, 1939, 13., 509.)

A modern és „nemzethez kevésbé kötött" társadalomtudományok, mint például a közgazdaságtan és a szociológia – melyeknek tantárgyiasulása már korábban megindult – kiszorultak az iskolából. A történelemtananyag társadalomtudományi műveltséggé szélesedése – melyre pedig a felsőkereskedelmi iskolai történelemtanítás bázisán épp úgy lehetőség lett volna, mint a történettudomány új eredményeinek bevonásával (*Domanovszky* vagy *Hajnal*) – megakadt.

A reform fontos célja volt új keretet biztosítani ennek a „nemzeti műveltségnek" – ez az egységes nemzeti közszellem az, mely a középiskolák egyenlő jogosításának kellő legitimációt ad. Azaz: az egyenlő jogosítás konkrét megvalósításában találkozott a középosztály modernizálásának, megmentésének társadalompolitikai, illetve az új nemzet-fogalom általánossá tételének ideológiai célja.

A középiskolapolitika harmadik fontos célja volt a humángimnázium létrehozása. A dualizmuskori középiskolapolitikáról szóló alfejezetben láthattuk, hogy a gimnázium egyik legfontosabb sajátos tárgya az ógörög volt. A reáliskola arányának 1870-es évektől megfigyelhető növekedésével, majd a gimnázium görögpótlós – azaz görögöt nem tanító – tagozatának megnyitásával (1890-től) folyamatosan csökkent az ógörögöt tanuló középiskolások száma. Az 1924-es kormányzati beavatkozás a gimnáziumot kettévágta: tovább nőtt a görögöt immár rendszerszerűen nem tanuló gimnazisták aránya.

Összességében a gimnazisták egyharmad kétharmad arányban oszlottak meg a két új típus között: ezen belül az állami iskolák tanulóinak mindössze 12 százaléka lett humángimnazista, az egyháziakéinak csaknem a fele. *(51. táblázat)*

51. táblázat. A gimnáziumok humángimnáziumokká alakulásának fenntartóspecifikus arányai az 1924-es törvény előtt és után

	Gimnáziumok 1923–24	*Gimnáziumi tanulók 1923–24*	*Humán-gimnáziumok 1924–25*	*Humán-gimnáziumi tanulók 1924-25*	*A humán-gimnáziummá alakult gimnáziumok aránya*	*Tanulók számával súlyozott intézmény arány*
Állami	32	14519	4	1869	12,5	12,9
Evangélikus	7	2830	2	1006	28,6	35,5
Izraelita	2	594	0	0	0	0
R. katolikus	27	10045	12	5248	44,4	52,2
Királyi Katolikus	7	2578	2	1081	28,6	41,9
Községi	3	1148	1	727	33,3	63,3
Magán	1	228	0	0	0	0
Református	18	6880	6	3205	33,3	46,6

(*MSÉ,* 1923-1925*,* 243.)

Összességében tehát az intézmények 27 százalékát, a tanárok 30 százalékát, a tanulók 33 százalékát csoportosította Klebelsberg a humángimnáziumba. (*MSÉ*, 1923–1925, 243.)

Klebelsberg úgy fogalmaz: „… az én javaslatom az utolsó kísérlet Magyarországon a humanisztikus studiumok megvalósítására… már a 90-es években is Schwartz Gyuláéknak főérve a görög nyelv eltörlése mellett a görög nyelv tanításának sikertelensége volt. Magam is iskolalátogatásaim alkalmával igen gyakran sajnálattal tapasztaltam, hogy a gyerek csak azt a 20–30 sort tudja, ami leckének fel van adva, azonban az olvasmány szellemi összefüggéseivel tisztában nincs, nem hatol be a klasszikus olvasmány lényegébe. Ezen a téren nem fogok tréfát érteni és a klasszikus filologusnak vagy alkalmazkodnia kell ahhoz, hogy az ifjúságot bevezeti a klasszikus auktorokba, és főleg az antik műveltség szellemébe, vagy nem lesz olyan kultuszminiszter, aki megmenthetné Magyarországon a klasszikus nyelvek tanítását.” (*NN*, 1922, 22.*k.*, 9.) Más alkalommal még egyértelműbben fogalmaz: „… a klasszikus nyelveknek igazi művelő ereje az antik kulturában van, nem pedig abban a grammatizálásban, amelyet undorral hallgat ma a gyermek is” – mondja. (*NN*, 1922, 22.*k.*, 219.)

A „görög fronton” Klebelsberg nagy lehetőséget, bizonyos értelemben védett piacot kínált az ógörögös érdekkörnek. E védett piac kisebb, sokkal kisebb volt, mint az előző évszázad végén, de a méretvesztést az exkluzivitás növekedése pótolta: a humángimnáziumok világa zárt elitvilág, hiszen a tervek szerint a régi gimnáziummal ellentétben már alsó tagozatában is van görög – erre utoljára az 1850-es években volt példa. (Ezen utóbbi ígéretét Klebelsberg nem tartja be, a görög végülis csak ötödiktől kezdődik a humángimnáziumban is.)

A humángimnázium a hagyományos elit iskolája és fellegvára, számos megfigyeléssel igazolhatóan zárja ki – sokkal inkább, mint korábban a gimnázium – az alsóbb társadalmi csoportokat, statisztikailag szignifikánsan kimutathatóan az izraelita kispolgárságot.

Az 1924-es középiskolai törvény negyedik célja volt, hogy a reáliskola háromnegyed évszázados karrierjét megkoronázza. A gimnázium és a reáliskola 1890-es évektől megfigyelhető közeledése több lehetséges alternatívát vetett fel:

– az individuális megoldások további könnyítését, mely a reáliskolások gimnáziumi érettségijét mind egyszerűbbé tette;

– az iskolák teljes egyesülését, amilyen az amerikai modell volt, s melyet ebben az időben többek már tanulmányoztak;

– az egységes alsóközépiskolát s az iskolák felső tagozatán elágazó képzést – amilyen a francia modell volt;

– az elkülönült iskolák megőrzése mellett az azonos képesítést. A magyar oktatáspolitika számára ekkoriban egyértelműen mintaországként szolgáló Németország ebbe az irányba indult el a századfordulótól kezdve.

A világháború – melyet a kortársak élményei szerint a technikai és ipari kapacitások döntöttek el – eredményeképpen a középosztályi köztudatban nyilvánvaló lett a reálismeretek súlya. Egyébként is Bethlen és Klebelsberg fokozottan kívántak támaszkodni az ezen iskolatípust korábban is preferáló nagyipari-nagykereskedelmi körökre. (*Mann*, 1997, 26.) Az 1924-es reáliskolák új rendes tárgya lett a kémia, igen nagy teret kapott a műegyetemi tanulmányokat közvetlenül előkészítő rajzoló geometria és ábrázoló geometria.

Ennek a reáliskolának az egyenjogúsítása azonban nem vezetett a kívánt eredményhez: ugyanis az iskolát nem képesítő ereje, hanem szimbolikája minősíti: a latin és a humanisztikus stúdiumok ehhez nélkülözhetetlenek. A reáliskola tanulószáma csökkenésnek indul, s az 1932/33-as tanévre megállapodik egy hétezres tanulólétszámon.

A törvény ötödik célja az élő idegen nyelvek középpontba állítása volt a reálgimnáziumban. Az élő idegen nyelvek tanítása már a múlt század óta a gimnázium körüli viták egyik alapeleme volt.

A politikai szándék már a régi Magyarországon adott volt, s Trianon után mintha a társadalmi igények is növekedtek volna kissé: de az 1922–23-as trianoni országterületen gimnáziumba járó 38 ezer gimnazistából is mindössze 1517-en tanultak élő idegen nyelvet.

Ekkor a kultúrpolitika egyik legfontosabb célja volt az élő nyelvek tanításának megerősítése – a kultúrfölény koncepcióba, az értelmiség nyugati propagandára „használatának" funkciójába ez illett bele. A leszűkült magyar piaccal szemben a nemzetközi gazdasági kapcsolatok növekedésében politikusként vagy éppen munkaadóként érdekeltek is ezt szorgalmazták.

A gimnáziumban a tantervek és az iskolán belüli erőviszonyok egyaránt a latinszakos illetve magyar és történelemszakos tanároknak, illetve a hozzájuk kapcsolódó műveltségköröknek kedveztek. A reáliskola – ugyanilyen értelemben a reáltárgyak tanárainak, a reáltudományoknak a terepe volt. Az élőnyelvtanítás és az élőnyelvtanárok "helyzetbehozásához" egy önálló iskolatípus, a reálgimnázium kialakítása látszott szükségesnek.

Az iskolareform e célt is szolgálta. Épp ez az a terület, amely vonatkozásban nem a német példát követi a VKM: ott erősebb a reálgimnáziumban a természettudományosság, itt pedig a nyelviség...

A programhoz mindazonáltal nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű nyelvtanár. Klebelsbergben felmerül, hogy a reálgimnáziumi idegennyelvtanításhoz külföldi tanárokat fog az országba hozni. (*NN*, 1922, 22., 219., 221.) Jelzi azt is, hogy kétszakos tanárképzés lesz: nyomást fog gyakorolni, hogy francia-olasz és német-angol szakos képzés legyen.

Az élőnyelveket középpontba helyező iskola megteremtése a klebelsbergi kultúrpolitika egyik alapvető célja. S nem véletlen, hogy ebben az iskolában megmarad és nagy jelentőségű marad a latin: a modernizáció nem kívánatos ideológiai hatásainak csökkentéséhez alapvetően hozzájárult.

A törvény hatodik céljaként az egyházi fenntartókhoz fűződő viszony újraformálását nevezhetjük meg

E tekintetben legfőbb összefüggés az, hogy az ógörög visszaszorulásának megállításával Klebelsberg véget vetett az egyházak műveltségeszményei szempontjából hátrányos dualizmuskori kultúrpolitikának. (*Mann*, 1997, 26.)

Az egyházak felé tett alapvető gesztus volt az is, hogy míg az 1883-as törvény azt a feladatot szabta az iskolatípus elé, hogy „az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tudományos képzésre előkészítse", addig az 1924-es új középiskolai törvény szerint az, hogy a „tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafi-

as szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye".

E törvényhely alapján – először a modern magyar középfokú oktatásban – az állami oktatáspolitika világnézeti elkötelezettsége deklaráltatott. A törvényszövegben hagyományosan használt racionalista oktatás-fogalommal szemben az értékközpontú nevelés fogalmat emelte be, s a nevelés céljaként az „erkölcsös polgár" tulajdonságainak kialakítását határozta meg. Ezen erkölcs világnézeti elkötelezettsége egyértelműen deklaráltatik. Noha természetesen nem állítható, hogy a magyar liberális oktatáspolitika a 19. században semleges lett volna a vallásossággal szemben, az erkölcsön a miniszterek és tantervkészítők már akkor is leginkább a valláserkölcsöt értették, s a hittan kötelezősége nem kérdőjeleződött meg, de a valláserkölcsös nevelés nem volt törvényben előírt kötelezettsége az iskolának. A valláserkölcs konkrét kérdéseiben a kormányzattól eltérő álláspontot elfoglaló iskolafenntartókkal, intézményvezetőkkel szemben ezen az alapon nem lehetett eljárni. (A kötelező hittan sem olyan volt, mint Németországban vagy Spanyolországban, hanem a tantestülettől elkülönült hitoktató biztosította azt...)

Ráadásul az új törvényszöveg, még a magasabb általános műveltséget is korlátozni kívánja, csak azokat az ismeretanyagokat engedve az iskolába, melyek a hazafias szellemnek eleget tesznek.

A világháború – melyet a kortársak élményei szerint a technikai és ipari kapacitások döntöttek el – eredményeképpen a középosztályi köztudatban nyilvánvaló lett a reálismeretek súlya. Egyébként is Bethlen és Klebelsberg fokozottan kívántak támaszkodni az ezen iskolatípust korábban is preferáló nagyipari-nagykereskedelmi körökre. Az 1924-es reáliskolák új rendes tárgya lett a kémia, igen nagy teret kapott a műegyetemi tanulmányokat közvetlenül előkészítő rajzoló geometria és ábrázoló geometria.

Nemcsak az egyházak, de a parlamenti ellenzék sem tette szóvá – sem negatív, sem pozitív irányban – a vallásos nevelés céljának felbukkanását a törvényszövegben. Ez „benne volt a korszellemben", nyilván nem keltett feltűnést. (Ez a magyarázat kissé közhelyszerű, de nem találtunk jobbat – érthetetlen, hogy a világnézetileg elkötelezett kormány és a vele világnézetileg ellentétes oldalon álló politikai és értelmiségi erők nem tették szóvá ezt a változást.)

Az egyházaknak tett gesztus ugyanakkor nem jelenthette – az erős állam iránt nyilvánvalóan elkötelezett Bethlen-Klebelsberg kormányzat idején – az államhatalom meggyengülését. A VKM – és egyébként minden európai kultuszminisztérium – legfontosabb nagypolitikai-szakigazgatási céljai egyike volt, hogy növelje azoknak az eszközöknek a számát, amelyekkel az iskolafenntartó egyházakkal szemben alkupozícióba kerülhetett. Ráadásul ezt az igazgatásilag, szervezetszociológiailag természetes célt a magyar VKM-nek úgy kellett megvalósítania, hogy elkerülje az egyházakra akár a legkisebb mértékben is sértő politikai akusztika megjelenését, ezt ugyanis a nagyobbik kormányzópárt többsége sem vette volna jó néven, nem beszélve a kisebbik (keresztényszocialista) koalíciós partnerről. A Bethlen-kormány, alig két évvel azután, hogy a keresztény párt elvesztette a kultusztárcát, nem engedhette meg magának, hogy egyházakat sértő lépések történjenek, s különösen nem engedhette ezt meg magának Klebelsberg, akit tudománypolitikája miatt egyébként is a „zsidó nagytőkével" való együttműködéssel vádolt a jobboldal, s akinek – az ellenforradalmi különítményeket feloszlató egykori belügyminiszterként (politikai-filozófiai értelemben egyébként „ártatlanul") – liberális hírét is keltették jobboldalon. (*Mann*, 1997, 26.)

Ezt az óvatos alkupozíciójavítást az államsegély mértékének manipulálásával vagy tanügyigazgatási lépésekkel is el lehetett érni, de ez esetben egészen nyíltan az egyházi

autonómia védelme-korlátozása jelentette volna a frontvonalat. Ésszerűbb volt mindezt egy általános oktatáspolitikai lépés keretében megtenni: az iskolatípusok elosztásának mint politikai eszköznek a jelentősége felértékelődött. El kellett ugyanis dönteni, mely felekezeti iskolák lesznek humángimnáziumok – azaz melyek térhetnek el a többségtől, a reálgimnáziumi típustól.

Klebelsberg eredeti elképzelése szerint a fennálló 120 középiskolából 14-et meg kívánt szüntetni (!), 20 lesz humángimnázium, 71 reálgimnázium, 15 reáliskola. Később az elképzelés módosult: 26–71–21-re. Az 1930–31-es évben 28 gimnázium, 69 reálgimnázium és 22 reáliskola működik. Az egyházak iskoláik jelentős részét mindenképpen „görögmentessé" kellett, hogy tegyék. A törvénynek ez az előírása meglehetős nyugtalanságot váltott ki az egyházak részéről.

A görögtanításhoz szimbolikus okokból is ragaszkodtak, de papnevelési szempontból is: ugyanis a kisszemináriumok 4. vagy 6. osztályból vették fel a növendékeket, s gyakran nem is a szerzetesi gimnáziumokból, hanem a környékbeliekből... (*NN* 1922, 22., 226.)

Valamennyi egyház és az összes püspök külön-külön is szót emelt a törvényjavaslat 5. §-ának rendelkezése ellen, mely végső soron a miniszter jóváhagyásától tette függővé az iskola típusának meghatározását.

A VKM azonban e kérdésekben nem engedett. A Katolikus Tanügyi Tanács módosító javaslatait csak akkor terjeszthette a miniszter elé, mikor a törvényjavaslat már a parlament előtt feküdt. A régi középiskolai törvény 71. §-ának módosítását a prímás oly értelemben sürgette, hogy a kir. kat. gimnáziumok az egyház rendelkezése alá kerülhessenek. Azonban a vallás- és közoktatásügyi miniszter megtagadta a kívánság teljesítését. Viszont ígéretet tett, hogy a püspöki és szerzetesrendi gimnáziumok átszervezésénél az iskolafenntartóval egyetértőleg határoz. (*A magyar*, 1992.)

A miniszter a parlamentben elismerte, hogy nyomást gyakorol az egyházakra, hogy a reálgimnáziumi iskolatípust is fogadják el. Eldicsekedett vele, hogy a premontreiek épülő gödöllői gimnáziuma reálgimnázium lesz, s hogy a ciszterci tákkal megállapodott, hogy budapesti párhuzamos osztályok közül az egyik osztály reálgimnázium lesz. (Utóbbi megjegyzés nyomán a későbbi statisztikák értelmezése kissé nehézzé válik – eszerint az iskolai értesítők alapján ellenőrizni kell, hogy az országos statisztikában humángimnáziumként szereplő iskolákban hány olyan párhuzamos osztály működött, s hány tanulóval, melyek tulajdonképpen a reálgimnáziumi tanterv szerint tanultak. Az átszervezés részletei is tisztázásra várnak, Budapesten például az 1924–25-ös tanévben az 5. osztályba lépő gimnazistákat reálgimnazistákká nyilvánították, másutt viszont a kifutó évfolyamokhoz nem nyúltak hozzá, s azok az eredeti tantervnek megfelelően haladtak tovább.)

Mindenesetre Klebelsberg is érezhette, hogy e kérdésben szorul leginkább külső támogatásra. Nyilván nem véletlen, hogy az eredeti törvényjavaslatban szereplő megoldás, hogy a fenntartók szabadon kezdeményezhetik, hogy milyen legyen az iskolájuk, s a miniszter szabadon dönt e kérdésben, túl sok konfliktust rakott volna Esztergom és a Hold utca viszonyára. Ezért – szokásos parlamenti húzással (végül a numerus clausus is így változott meg alapvetően...) – egy kormánypárti parlamenti képviselő kezdeményezte a miniszternek kedvezőbb megoldást. Erre a feladatra *Szabóky Jenő*t választották ki, aki – az Ármentesítő Társulat főmérnökeként – nyilvánvalóan elkötelezett híve volt a realisztikus műveltségnek, mint az 1919-es kalocsai ellenforradalom vezére és különítményes jobbról kikezdhetetlen volt, viszont, mint 1920-ban (ráadásul az erősen katolikus Kalocsán) kisgazda és nem keresztény programmal befutó képviselő az egyháztól különösebb függésben sem állt. Ő tette tehát azt az előterjesztést, hogy „gimnázium lehetőleg csak oly községben (városban) maradhat meg, vagy állítható fel, ahol másfajta középiskola (reálgimnázium vagy reáliskola) is van. Különös méltánylást érdemlő esetben e szabály alól a m. kir. vallás és közoktatásügyi miniszter tehet kivételt." A részletes vitában elhangzott kormánypárti módosítást a szociáldemokrata Kéthly Anna természetesen támo-

gatta, amelyre csak ritkán volt példa. Még nagyobb siker volt, hogy a keresztényszocialista Petrovácz is felzárkózott a javaslat mellé: ő erzsébetvárosi várospolitikusként, építészmérnökként, az ipariskolai tanáregyesület elnökeként „reál-elkötelezettségét" fontosabbnak tekinthette, mint egyházi elkötelezettségeit. A többség – Klebelsberg hozzájárulása után – megszavazta a módosítást.

Amikor az iskolafenntartók speciális érdekei kerülnek szóba Klebelsberg hangjában már az ingerültség érződik: „az már ezután kormányzati szemmérték dolga lesz, hogy az egyes iskolatípusok engedélyezésénél a legnagyobb megértéssel járjunk el és a felekezeti érdekekre is tekintettel legyünk. Kizárólag erre nem lehetek tekintettel, hiszen az iskola nem az iskolafenntartókért van, hanem elsősorban a gyermekekért". (*NN*, 1922, 22., 226.)

A középiskolai törvény hetedik fontos célja volt megfelelő szelekciópolitika kialakítása, azaz a rekrutáció átalakítása, melyről már egy korábbi alfejezetben szó esett.

E folyamat az egyetemeket több tekintetben is negatívan érintette. A tudományegyetemi és műegyetemi érdekkör a specializáció fennmaradásában természetesen érdekelt volt, az egységes jogosításban azonban egyáltalán nem, illetve csak differenciáltan: a hallgatóhiányban szenvedő vidékiek talán jobban, mint Budapest.

Már 1924-ben a Felső Oktatásügyi Egyesület vitáján egy műegyetemi professzor mint a háromágú középiskolai törvényjavaslat felkért kritikusa hangsúlyozta: a humanisztikus gimnáziumokban a természettudományos műveltségre olyan kevés idő jut, hogy az egységes jogosítás eredménye hamis, a műegyetem számára elfogadhatatlan állapotot fog tükrözni. Ő az alsó tagozatában egységes 6+3-as szerkezetű kilencéves középiskolát javasolta.(*Mann*, 1997, 55) Minthogy a törvény a műszakiak álláspontját nem vette figyelembe, a műegyetem ellenállt a humángimnazisták felvételének. (*OKITEK*, 1925, 164.) A reálgimnazistáknak persze már nem állhatott ellen, hiszen ők képezték a középiskolai tanulóság gerincét. A reáliskola hiába tanított a Műegyetem igényei szerinti kémiát és ábrázoló geometriát, a reálgimnazistákra tekintettel az egyetemen ezen tárgyakat újra elölről kellett kezdeni, s a Műegyetem tanterve a reálgimnáziuméhoz alkalmazkodott.

Hiába volt a humán gimnáziumnak magasabb szimbolikus értéke, mint a görögöt nem tanító iskolának, az egységes jogosítás a műegyetemet tanulmányi szempontból nehéz helyzetbe hozta.

A tudományegyetemek viszont a reáliskolások felvételének álltak ellen. A numerus clausus – ez esetben a zsidókérdéstől független – eredménye, hogy lehetőség mutatkozott a „betelt létszámra" történő hivatkozásra. Ide csak pótlóvizsgával juthattak be a reáliskolások. (*FN*, 1934. *május* 3., 220.)

A reáliskolák fokozatosan visszaszorultak, illetve latin fakultásos osztályokat kényszerültek nyitni, a humángimnáziumok pedig görögmentes osztályokat, így az évtizedfordulón tulajdonképpen ötféle középiskola jött létre – mármint ha a polgári iskolát, a kereskedelmit stb. nem számoljuk ide. A részleges szakmai reform hívei ebben a nehezen áttekinthető iskolarendszerben kívántak egyszerűbb struktúrát kialakítani. A részleges reformokkal szemben Hóman koncepcionális, politikai természetű reformtervekkel állt elő. (*Mann*, 1997, 110.) Az akkori Országos Közoktatási Tanács koncepciójával szemben nem novelláris úton, hanem új törvénnyel kívánta rendezni a középiskola sorsát, mellékesen – vagy éppen egyáltalán nem mellékesen – lemondatta tisztéről a klebelsbergi középiskola és tantervpolitika főideológusát, Kornis Gyulát. (*MP*, 1933, 97.)

Ennek a változásnak a legfontosabb oka, hogy a társadalmi és ideológiai folyamatok lényegileg új feladatokat adtak a középiskoláknak. A nemzetnevelés egysége, a szelekciós szempontok garantálása, az új társadalompolitikai preferenciarendszer megteremtése csak egy új törvénnyel, és az ahhoz kapcsolható rendelkezésekkel volt lehetséges. Valószínűleg az is a törvényalkotás mellett szólt, hogy egy formálisan is nagy jelentőségű törvény körüli vitában sokkal inkább megnyilvánulhattak azok a társadalmi és szakmai csoportok, amelyek a tanügyigazgatási törvény várható ellenlábasai voltak. A középiskolai

reform ugyanúgy hozta mozgásba, kényszerítette színvallásra a magyar tanártársadalmat, mint ahogyan a költségvetési átépítés a felsőoktatásban dolgozókat.

A középiskolai reform egyik lényegi eleme a reáliskola, illetőleg a humángimnázium megszüntetése volt. A reáliskola egész közege kevéssé volt alkalmas fokozott ideológikus nevelésre, a Műegyetem pedig nem lobbizott az érdekében. A humángimnázium fenntartásához ugyan sokan ragaszkodtak volna – elsősorban az egyházi körök –, azonban egyrészt a VKM világossá tette minden érdekelt számára, hogy a reálgimnázium intézménye még mindig a legelfogadhatóbb kompromisszum, másrészt pedig egyre kevesebben választották a görögöt oktató iskolákat. (*FN*, 1934. *máj.* 3., 227.) A tanáregyesületeket kielégítette, hogy a törvény 20. paragrafusa a tanári rendnek büntetőjogi védelmet nyújtott, több más paragrafus pedig – a tanárok szociális érdekeinek védelmében – úgy intézkedett, hogy ne lehessen egy iskolában csupán óraadó és helyettes tanárt alkalmazni, hanem legalább annyi rendes tanár legyen, mint ahány osztály van, s hogy minden iskolafenntartó az állami tanárokkal egyenlő elbánásban köteles részesíteni az alkalmazott tanárokat. (*FN*, 1934. *máj.* 3., 224.) A teljesen azonos „elbánás" állami megkövetelése nem kevesebbet jelentett, mint azt, hogy a verseny egyik legfontosabb elemét, a nem állami iskolafenntartó és az általuk alkalmazott tanárok – legalább részben – szabad megállapodását akadályozta meg. Hasonlóképpen a tanári rend büntetőjogi védelme a szakma egységesedését és köztisztviselői arculatát erősítette. A VKM a szakmai igények kielégítésére, az OKT-ra kívánt támaszkodni, ehhez viszont radikális személycserékre volt szükség. Így Kornis helyére a későbbi tankerületi főigazgató, a jobboldali beállítottságú Kemenes Illés került. A VKM célja – a *Gömbös*-féle terveknek megfelelően – a homogenizált és kézben tartott társadalomnak megfelelő, egyöntetű nemzeti világnézet kialakítása volt. Ennek egyik legfontosabb ideológiai következménye, hogy a húszas évek kezdetének konzervatív nacionalizmusát, illetve az évtized végének „aktivista" neonacionalizmusát új fogalmak váltották fel – a népiség és a faj gondolata.

Az ideológus csoportok hatására a törvény célrendszere megváltozik. Az 1924-es törvényben szereplő „hazafias szempontú magasabb műveltség" helyébe a „nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltség" került. (1934, 11. *tc.*) Nem egyszerű szóhasználatbeli különbözőségről van szó: a későbbiekben ez a célmeghatározás alapul szolgál például tananyagszelekcióhoz, illetve konkrét könyvek elbírálásához. A műveltség jelzőjében bekövetkezett változás a tudományos érdekkörök igényeinek visszautasításához szolgált tényanyagul, de a kor ideológusai számára a hazafias szempont és a „nemzeti művelődésnek" való megfelelés is világos instrukciót hordozott például az egyetemes történeti tananyag csökkentéséhez. (*MP*, 1936, 100–101.)

Az egységes középiskolának a nemzetismereti oktatás képezte gerincét. A „nemzetismereti oktatás" fogalma fenomenológiailag különbözik „a nemzeti tárgyak" középpontba állításának 1924-es céljától, mivel a régebbi koncepcióban az ismeretkörök rendelkeznek önálló logikával – ha nem is kizárólag tudományossal, ahogy erre utaltunk – s ennek „jelzője" a nemzeti, az újabb koncepcióban viszont a nemzetre irányul a megismerési folyamat.

Ez az egységes magyar középiskola a gimnázium elnevezést viselte. Az 1924-es törvény ugyan egyesítette az ideológiai tárgyakat, de kiszélesítette az alternatívákat: ez az új törvény nem hagyott alternatívát, a középiskola egyetlen formáját tette lehetővé. Ezzel végső soron elmélyítette azt a szakadékot, ami a középiskolai „királyi út" és a polgári iskolai-szakiskolai „másodosztályú tanulmányi út" között húzódott.

Fontos új rendelkezése volt a törvénynek a felügyelet kiterjesztése, amely az egyházak határozott ellenállása ellenére bővítette azokat a lehetőségeket, amelyek az államnak beleszólási jogot biztosítottak a felekezeti iskolák életébe. A humángimnázium felszámolásával a szerzetesrendek autonómiájára – és nemcsak az államtól, hanem az egyházi gépezettől való függetlenségére – is csapást mértek. (*Szombatfalvy*, 1934, 88.) Az esztergo-

mi érsek követelte, hogy a katolikus egyház iskolaalapítási joga a fenntartói joggal együtt külön-külön mondassék ki, s hogy a katolikus iskolákban az iskolai szünet megállapítása a püspöki karral együtt történjék. *Serédi* azt is követelte, hogy a törvényben megnevezett egyházi hatóságon minden esetben a püspöki kar által ekkor kreált szerv legyen értendő. (*FN*, 1934. *máj.* 3., 225.) Az evangélikusok szerint az 1883. évi törvényből annak a rendelkezésnek az átvétele, hogy 50 százaléknál magasabb államsegély esetén megszűnik az autonómia, nem reális, mert az egyházak anyagi ereje jelentősen lecsökkent. Valójában már az is kompromisszum volt, hogy a tandíjat az egyházak javára számították. Az állam valójában csak akkor szerzett jogot az autonómia korlátozására, ha az egyházi hozzájárulás 15–20 százalék, a tandíj 30–35 százalék alatt maradt. (*FN*, 1934. máj. 3., 225–243.) Tehát az állam a fenntartási költségeknek valóban több mint a felét fedezte.

A reform egyik legfontosabb célja a szelekciós szakasz beiktatása volt, melyről a tanulmány korábbi fejezetében már szó esett.

A másik fontos célcsoport „az iskolai nevelés rendszeres kiegészítése és betetőzése, a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi tudatának fejlesztése a jellemképzés és állampolgári nevelés által." Azaz a korábban mindenekelőtt intellektuális-individuális intézmény átalakítása egy „nevelő", a személyiség átalakítását, kézben tartását célul kitűző intézménnyé. A középiskolai rendszer átalakítása a kortársak szemében elképesztő mértékű változás volt: az apák és a nagyapák nemzedéke még választhatott a középiskolák között – az új nemzedékre viszont egységes középiskola várt.

A hatalmas változásokra adott reakció minden további oktatáspolitikai lépés reakciójának intenzitását is megjósolhatóvá tette: az egyházak, ha nem is örvendeztek, de nem vállalták a nyílt konfliktust; a tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányába, s ezért hajlandók voltak megcsorbíttatni szabadságukat; az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszavaival lehetett kibékíteni; a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemre figyelt, s csak azzal szemben hangoztatta éles szembenállását, kizárva magát a későbbi, sikerre esélyesebb politikai vitákból.

A hatalmas változásokra adott reakció minden további oktatáspolitikai lépés reakciójának intenzitását is megjósolhatóvá tette: az egyházak, ha nem is örvendeztek, de nem vállalták a nyílt konfliktust; a tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányába, s ezért hajlandók voltak megcsorbíttatni szabadságukat; az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszavaival lehetett kibékíteni; a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemre figyelt, s csak azzal szemben hangoztatta éles szembenállását, kizárva magát a későbbi, sikerre esélyesebb politikai vitákból.

A frazeológiát és a törvényhozási processzust is jól „kitalálták": először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, ki kell békíteni őket valamiféle, a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak kedvező intézkedés kilátásba helyezésével, a különböző szakértői csoportok köztisztviselői arculatának fokozásával. Ezzel ugyanis meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Második lépésként egy kerettörvényt vittek a parlament elé, amelyben hangoztatták, hogy az oktatás egyrészt „hihetetlen fontosságú", „össznemzeti" ügy; ezzel sugallták, hogy annak vitatása nem a szakmai testületek kompetenciája. Másrészt ugyanez „szakmai kérdés" is, s ily módon méltatlan hozzá a pártpolitikai vita. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani, vagy alacsonyabb beosztásba helyezni; helyükre fiatalabb vagy „kormánypártibb" kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, amelyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a ko-

rábban „korrumpálódott", a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőiktől megfosztott tanáregyesületek már nem képesek tartós ellenállásra.

Az egységes középiskola megteremtésével egyidejűleg tehát a nem állami tanárok kinevezésének, illetve az érettségiző diákok ellenőrzésének olyan új rendje alakult ki, amely nyilvánvalóvá tette, hogy a tanügyigazgatásra megnövekedett feladatok várnak a felekezeti fenntartókkal, az érettségiztető tantestületekkel szemben. Ha ehhez hozzászámítjuk, hogy a törvény átalakította az órakereteket, tehát új tantervek és – a korábban szociális okokra hivatkozva visszaszorított tankönyvpiac után egységesen bevezetendő – új tankönyvek várhatók, az is nyilvánvalóvá válik, hogy feszültség keletkezik a kialakult tanári gyakorlat és az állami elvárások között. Ha egy ilyen törvényt kívánnak betartatni, nem lehet érintetlenül hagyni a tanügyigazgatás személyi és tárgyi feltételrendszerét sem. (*MP*, 1935, 65.) Látni fogjuk, hogy a középiskolai törvényt – még az új középiskolai tantervek megjelenése előtt – a tanügyigazgatás átalakulása követte. Annak ellenére, hogy a Hóman-féle 1934-es törvény a humángimnázium felszámolásával lehetetlenné tette, hogy az elit értelmiség – a nemzeti középosztály átlagát meghaladó – görögös-latinos műveltséggel különülhessen el, hogy az egyházi iskolák sajátos, nemcsak szellemiségében, de műveltségeszményben is elkülönülő alternatívát mutassanak fel, az egyházi kritikusok mégsem ezt az aggályt nevezték meg, hanem a kiszélesedő miniszteri jogkörrel kapcsolatosakat: „vajon hány felekezeti középiskola vezetése kerülhet veszedelembe". (*id. Mann*, 1997, 88.)

Az egyházak és az igazgatási változások

A liberális rendszerben az iskolafenntartó egyházak különböző alapokon ugyan, de igen kiterjedt autonóm jogokat élveztek, mindazon állami lépések ellenére, melyeket a fenntebbiekben elősoroltunk. Az 1935-ös oktatási törvény – a kor kormányzati érvelése szerint, amelyet meglepő módon a szakirodalom is elfogadott – a katolikus egyháznak megadta ugyanazt az autonómiát, amellyel a protestánsok a 18. század vége óta rendelkeztek. Ez az érvelés valójában azt az összefüggést leplezte, hogy a katolikus autonómia fogalma a 19. században nem az egyház meglévő hierarchiájának autonómiáját, az államtól való függetlenné válását jelezte, hanem azt az összefüggést, hogy amilyen mértékben a püspöki kar és Róma a világi katolikus erők bevonására hajlandó – azaz az alsópapságból és világi hívőkből választott testület elismerésére –, olyan mértékig adja meg az állam a függetlenséget a katolikus egyház világi tevékenységének. Ez a 19. századi, leginkább Eötvös József nevéhez fűződő érvelés teljesen koherens: a liberális, népszuverenitáson alapuló állam csak akkor mondhat le például a katolikus oktatásügybe áramló közadók és állami jövedelmek ellenőrzéséről, ha e jövedelmeket legitim, a hívők által választott testület kezében tudhatja. Mi több, a katolikus egyház egész belső szervezetét az iskolaügyi autonómián keresztül kívánták liberalizálni. A katolikus iskolaszék létrehozása már az 1870-es évektől kezdve kötelező volt, azonban nagyobb súlyt ennek behajtására a kormányzat csak 1902-től fektetett. Az országos katolikus autonómia püspökkar általi megtorpedózása után ugyanis a kötelezően megszerveződő, választott katolikus iskolaszéket liberális részről a katolikus autonómia hordozójának tekintették. (*Lepold*, 1927, 233– 237.; *Kármán*, 1906, 47. *köv.*)

Az 1935-ös szabályozás viszont úgy nyilvánította autonómnak a katolikus egyház iskolaügyét, hogy azért cserébe nem a világi hívők és az alsópapság befolyásának kiterjesztését kérte – ahogyan 1933-ban az egyházon belül újra meginduló mozgolódások –, hanem a tanügyigazgatási logikába való fokozott illeszkedést. (*Csizmadia*, 1966, 136–139.) Újdonság, hogy a katolikus tankönyveket még engedélyezés előtt be kellett mutatni a VKM-nek. A katolikus püspökségeknek, illetve a katolikus iskolák újonnan szervezett tanügyi főhatóságának „hasonló szíves intézkedés végett" megküldött rendeletek

voltaképpen elmélyítették az állam befolyását. Az állam megbízottainak a negyvenes évek elejére sokkal nagyobb szavuk lett a most már „autonóm" katolikus középiskolákban, mint tíz évvel korábban. Maguk az autonóm katolikus főhatóságok adták ki – a VKM illetékes ügyosztályának kérésére – az ehhez szükséges rendeleteket. (*MP*, 1941, 99.) Ennek a „postázó" szerepkörnek az átengedésével az állam valójában kihúzta a talajt a valódi autonómiát követelő egyházi körök lába alól. Úgy tűnik, a katolikus hierarchia megkötötte a kompromisszumot az állammal, abból a célból, hogy ne a liberális katolicizmus áramlataival, a katolikus társadalommal kelljen megkötnie azt. (*OL*, *K* 507. 81. *cs.*) A kormánypárt politikai célja a szerzetesrendi autonómiák korlátozása volt, s ebben a katolikus egyház hierarchiája partnernek mutatkozott. A katolikus középiskolák főigazgatása a fennálló rendi jelleg megszüntetésével területi jelleget öltött magára, három regionális tankerülettel. A három főigazgató között az elnök-főigazgató tartott kapcsolatot, aki ellátta a főigazgatóság képviseletét a Katolikus Középiskolai Főhatóságnál, illetve a VKM-nél. (*PPK*, 1938. okt. 4., 15. pont) A rendek és a főigazgatóságok között a legkeményebb konfliktus az volt, amikor Kelemen Krizosztom pannonhalmi főapát lemondott tisztségéről, mert – ahogy a miniszterelnöknek 1942. október 8-i sürgönyében írta – „rendjének az iskolákhoz való ősi jogait a Katolikus Iskolai Főhatósággal szemben megvédeni nem tudja". (*Serédi*, 1990, 97.) A főapátot végül lebeszélték a lemondásról.

A VKM egy olyan szerv elé terjeszthette rendeleteit, kívánságait, amely kifejezetten tanügyigazgatási szerv volt. Hiába voltak maguk a vezetők szerzetesrendi elöljárók, hiszen – szemben a korábbi állapottal – már annyiféle katolikus iskola fölött diszponáltak, hogy nem érvényesíthették rendjük speciális szempontjait. Ugyanakkor nem az egyház világi hierarchiájával kellett a VKM-nek totálisan megütköznie. Ennek igazi jelentősége éppen ebben az időszakban növekszik meg, amikor nemcsak a középiskolákat, de a többi középfokú intézményt – például az 1938-tól a fenntartó katolikus egyház akarata ellenére is radikálisan átalakuló tanítóképzőket – ugyancsak a főigazgatóság alá rendelik. (*OL*, *K* 507. 82. *cs.*) Kérdés, hogy a katolikus püspöki kar miért ment bele ebbe a megoldásba. Valószínűleg azért, mert a másik megoldás, amit az állam követni kezdett, még fenyegetőbb volt. Ennek lényege, hogy bizonyos tekintélyes vezetőkkel, szerzetesekkel jó kapcsolatot alakítottak ki, akik pozíciókat kaptak a tanügyigazgatásban, s ezért lassan közelebb kerültek a VKM-hez, mint a püspöki karhoz. Ezzel a püspöki kar befolyása egyes szerzetesrendi iskolákban kisebb lett. Ezzel egyidejűleg rendszeresen előfordult, hogy azok a püspökök, akik a VKM szorgalmazására nyerték el hivatalukat, olyan VKM-rendeleteket is továbbítottak a fennhatóságuk alatt működő iskoláknak, amelyeket a püspöki kar központi iskolahatósága elfogadhatatlannak tartott. (*PPK*, 1938. márc. 16., 12.)

Az alternatíva tehát a következő volt: az államhatalomhoz való viszony mentén áldozzák fel a katolikus egyház egységét (a hierarchia egységét és a világiak-klerikusok egységét), vagy az autonómiából engedjenek egységesen. Az utóbbit választották. (*OL*, *K* 507. 81. *cs.*; *PPK*, 1938. márc. 16., 12.) A katolikus iskolarendszerben ugyanaz a folyamat játszódott le, mint az állami tanügyigazgatásban. Azaz az egyes iskolatípusok elveszítették önállóságukat és ezáltal az egyes csoportok differenciált érdekérvényesítési képességüket. (Azt az alternatívát, hogy például a katolikus tanítóképzőknek külön főigazgatóságuk legyen, az állam képviselői elutasították.) A tényleges döntéseket az önálló politikai tényezőtől, a nagyhatalmú püspöki kartól igen távol hozták, azaz a Katolikus Középiskolai Főhatóságon (melynek tagjai félig államsegélyből élő tanárok), amely ráadásul nem is a püspöki karnak az alárendeltje, hanem a Katolikus Iskolai Főhatóságnak, melyben kizárólagosan a hercegprímás befolyása érvényesült. A reformátusoknál ilyen legfelső szerv a konvent, s tanügyi bizottságával elvileg bármikor bármely intézményét megvizsgáltathatta. Valójában a középiskolai felügyelői állást a konvent nem tartott fenn, a kormánnyal az egyházkerületek érintkeztek, s a kormány a püspököket tekintette az egyházi főhatóságnak. A népoktatási intézetek felettes szerve ugyan a választott presbitérium, de hatáskörét

az egyházmegye erősen korlátozhatta. (*A református*, 1942, 134.; *sköv,* 166–167.; *ProtSz*, 1938, 259., 423.) Ennek ellenére, míg a katolikus tanügyigazgatás és az állam konfliktusai a hivatalos dokumentumokban nem jelennek meg – legfeljebb egy-egy szerzetes iskola évi értesítőjében, addig a református egyház és az állam konfliktusai hivatalosan is írásba foglaltatnak: „Ha a kormányzat hatalmi szóval erőlteti a magyar közoktatás egyöntetűségét, a református iskolai nevelés és oktatás sajátos karaktere színtelenednék el, bürokratikus, látszólag nem fontos részletkérdésekre irányuló intézkedések is mállaszthatják iskolaügyi autonómiánkat…". (*A magyarországi*, 1938, 267.)

Mégsem keresi a jelentés a konfliktust: „Az állami főfelügyeletet gyakorló tankerületi főigazgatóságoknak az állami felügyeleti jog gyakorlásában követett eljárása ellen középiskoláink tanárai és fenntartótestületei részéről panasz illetékes egyházi tanügyi hatóságainkhoz nem érkezett." (*A magyarországi*, 1938, 267.) Ha ez igaz, akkor annak a jele, hogy a számos panaszt, amelyek a tanügyigazgatás fennmaradt iratanyagából kitetszenek, egyszerűen nem továbbították az egyház illetékeseihez, mert az iskolák tudták, hogy e szervek nem tudnak védelmet nyújtani számukra.

Az állam legfontosabb kényszerítő eszköze az államsegélyek folyamatos manipulálása. Az egyre aprólékosabb szabályozás miatt az egyházi iskolák lassan, de folyamatosan növekvő államsegélyre szorultak: törvény biztosította, hogy az államsegély emelkedésével az állam beleszólási jogai növekedjenek, hogy 50 százalék feletti államsegélynél az állam ugyanazokat a jogokat gyakorolja, mint az állami iskolákban. A fizetéskiegészítő államsegély aránya valamennyi jelentős iskolánál meghaladta az 50 százalékot (például Csurgón, Pápán, Budapesten, Sárospatakon, Debrecenben). Az alkuban résztvevő felek most már nem az állam és az egyházi főhatóság, hanem a pénzt biztosító tanügyigazgatási tisztviselő, a pénzt igénylő „autonóm egyházi" iskolaigazgató. (*OL*, *K* 507. 82. *cs.; OSZK*, *Kt F* 15, 56*; Csizmadia*, 1966, 193.) Hosszas csatározásokhoz vezetett az a rendelkezés, amely az iskolalátogatás után tartott értekezleten – ahol gyakran a református püspök is jelen volt (!) – az iskolalátogatónak biztosította az elnöklés jogát. (*MP*, 1936, 194)

Egy 1936-os rendelet értelmében immár fenntartóra való tekintet nélkül egyformán be kellett mutatni a tanári értekezleti jegyzőkönyveket. Ez pedig „felügyeleten túlmenő ellenőrzésre és irányítani akarásra adott lehetőséget" – hangsúlyozta a református konventi elnökség 1936. november 16-i körlevele. A VKM 1937-ben némi engedményt tett: ezután csak a „módszeres értekezleteket" kellett beküldeni a tankerületi főigazgatói hivatalba, a többi értekezlet jegyzőkönyvét csak be kellett mutatni az iskolalátogatónak. A főigazgató hatásköre az iskola külső, belső és tanulmányi ügyeire fenntartóra való különbség nélkül terjedt immár ki. (*MP*, 1936, 194.) Az államsegély 1933 óta – az 1907-es törvény rendeleti pontosításával – kvázi kötelezővé vált. Az államsegély nyújtásának megvonása revolverezési eszköz volt az állam kezében. (*Mester Miklós,* a későbbi államtitkár erre egyértelműen emlékezett ellenzéki képviselő korából. Visszaemlékezés a szerző birtokában.) *Bassola Zoltán* VKM-tisztviselő visszaemlékezése is ennek kormányzati tudatosságát bizonyítja. A miniszteri tanácsos beleavatkozott *Sebess*, piarista rendfőnök és *Czapik* püspök iskolafenntartással kapcsolatos vitájába, melynek végén az állami tisztviselő egyszerűen megzsarolta a püspököt. (*Bassola*, 1998, 239.) Ugyanennek puhább „változataként" az evangélikus egyház ambicionálta rozsnyói gimnázium felállításához nem adnak államsegélyt, minthogy a típus nem esik bele a kultúrpolitikai koncepcióba, viszont az evangélikus polgári és a líceum felállításához igen. Hasonlóképpen a harmincas évek elejétől veszi kezdetét a tankönyv-monopólium megteremtése. A tantervegyesítésre irányuló nyomás eredményeképpen a protestánsoknál az állami tanterv már 1937-ben bevezettetett. (*A magyarországi*, 1938, 218.) Az iskolalátogató és a tanfelügyelő adatgyűjtéseivel, vizsgálataival, a pedagógusok minősítésével, fegyelmi kezdeményezésével, az igazgatóval szemben az iskolát megfigyelő tanár kijelölésével mélyen belenyúlt az egyházi iskolák autonómiájába.

Ezeket a harmincas évek közepén megindult folyamatokat az 1941. évi törvény megerősítette. Ugyanez minőségi változásként lehetővé tette, hogy a nem állami népiskolákban az alkalmazásnál a választás jóváhagyását gyakorolják a tanügyigazgatás munkatársai. Ez a szabály – ha mélyebben belegondolunk – a magyar állam és egyház viszonyának alapvető megváltozását jelenti. Ugyanis, amíg a VKM fenntartotta magának a jóváhagyás jogát – azaz 1941-ig –, addig ugyan megvalósult az állam és az egyház összefonódása, de ezért a miniszter elvileg politikailag felelősségre vonható volt (s annyiból gyakorlatilag is, hogy a kormánypárti képviselők természetesen kisebb-nagyobb mértékben kötődtek az egyes felekezetekhez). A tankerületi főigazgatónak viszont nincsen politikai felelőssége. Ezáltal a főkegyúri jog gyakorlása felségjogból – amit a királytól természetesen a felelős kormány vett át – egyszerű közigazgatási aktussá degradáltatott. Ezáltal a magyarországi egyházak közigazgatásnak való alávetése megtörtént. Kevés ehhez fogható változást találunk a magyar állam és a történeti egyházak viszonyában. Ismétlem: e sérelmek tudatosultak az iskolafenntartó egyházak legfelső szintjén is: „A politikai népszerűség céljából olyan áramlatot indítottak el az egyház iskolái ellen, amelyet nemcsak a szélsőséges pártok, hanem a konzervatívabbak is támogatnak” – írta az esztergomi hercegprímás 1941 nyarán. „Az iskolai törvénykezéssel főként pedig a végrehajtás során kialakuló jogszokásokkal felekezeti iskoláink észrevétlenül államosíttatnak” – idézhetjük a dunamelléki református egyházkerület 1938-as határozatából. (*A magyarországi református*, 1938, 216.)

A főkegyúri jog gyakorlása felségjogból – amit a királytól természetesen a felelős kormány vett át – egyszerű közigazgatási aktussá degradáltatott. Ezáltal a magyarországi egyházak közigazgatásnak való alávetése megtörtént. Kevés ehhez fogható változást találunk a magyar állam és a történeti egyházak viszonyában. Ismétlem: e sérelmek tudatosultak az iskolafenntartó egyházak legfelső szintjén is: „A politikai népszerűség céljából olyan áramlatot indítottak el az egyház iskolái ellen, amelyet nemcsak a szélsőséges pártok, hanem a konzervatívabbak is támogatnak” – írta az esztergomi hercegprímás 1941 nyarán.

Ennek az észrevett „észrevétlen államosításnak” a tartalma a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelent meg. Erre lehetőséget egyrészt a finanszírozás nyújtott, mégpedig azért, mert a nagy egyházak képtelenek voltak belátni, hogy iskolarendszerük mind igényeikhez, mind lehetőségeikhez képest túlméretezett, hiszen a hívők iskolaadói és tandíjai, valamint az egyéb egyházi források együttesen sem elegendők ennek az óriási iskolarendszernek a finanszírozásához: mindenképpen államsegélyt kell igénybe venniük. Másfelől viszont az egyházak vezetői a katolikus autonómiatörekvésekkel vagy a túlzott protestáns gyülekezeti kontrollal kevésbé tudtak megbékülni, mint az állami beavatkozással.

Végigtekintve a témakörökön megállapíthatjuk: noha az egyházak lehetőségei a hazafias nevelésre, az állam oktatásszabályozó tevékenységének befolyásolására, az iskolai valláserkölcsi nevelésre, valamint saját iskolák fenntartására nőttek, illetve nem csökkentek, az egyházak mind kevésbé maradhattak önmaguk – mindinkább az állami oktatáspolitika szolgálatába álltak, mindinkább az állami oktatáspolitika járszalagjára kerültek. Ha a társadalomban csökken az egyházi szolgáltatásra a kereslet, ha növekszik az egyház által nehezen befolyásolható oktatáspolitikai aktorok száma és ereje az oktatáspolitikai arénában, ha az oktatás növekvő költségeinek nincsen meg az egyházi fedezete, akkor az egyházak önerejükből képtelenek megőrizni oktatáspolitikai súlyukat. Ha szerepük mégis változatlan marad vagy növekszik, súlyos árat kell érte fizetniük annak a politikai vagy bürokratikus erőnek, amely ezt lehetővé tette.

III. Az állami befolyás expanziója az oktatás új tényezőivel szemben

Az előző fő fejezetben annak bemutatására vállalkoztunk, hogy az állam az oktatásügy hagyományos főszereplőjétől, az iskolafenntartó egyháztól miképpen vonja el az oktatási intézményrendszert.

A modern állam kiépülésekor azonban nem pusztán a tradicionális erők és az állam a rendszer szereplői, hanem „új entitások" is megjelennek.

A legfontosabb új szereplő az iskolák személyzete – új szereplő ez a csoport annak ellenére, hogy tanítók és tanárok mindig is dolgoztak az oktatásban. Új szereplő abban az értelemben is, hogy (legalábbis a katolikus szférában) a tanítók korábban elsősorban kántorok, a tanárok elsősorban beosztott szerzetesek voltak: most viszont tanítói és tanári professzió szerveződik belőlük. Új szereplő a „tankönyv és taneszköz-lobby" hiszen az iskoláskönyvekkel is foglalkozó műkedvelő szerzők és alkalmi nyomdák helyébe professzionális tankönyvszerzői, de még inkább kiadói gárda lép. Új szereplők a munkáltatók, hiszen a szakmai szocializációra sokat adó, de az iskolapadban történő oktatásnak legfeljebb túlzott mennyiségét kifogásoló, más véleményt nem nagyon fogalmazó mesterek és a céhek helyett egész munkáltatói szövetségek jelenítik meg érdekeiket a szakoktatásban.

Az állami expanzió harmadik nagy reálfolyamata a velük kapcsolatban tett lépések sora. Az expanzió első szakaszában – látni fogjuk – inkább csak kölcsönösen megszerveződnek az érdekek, egyik oldalon a professziók autonómiájáé, az állam oldalán a professzionális törekvések integrálásé. A második korszakban viszont az állam célja eme professzionális autonómiaformák megszorítása.

Jelen fő fejezet az állami expanzió két korszakát e szempontból veszi elemzés alá. Az olvasó itt kisebb léptékű problémákkal fog találkozni. Az első fő fejezetben azt vizsgáltuk, hogy „a társadalom és az oktatás" viszonya hogyan válik tradicionálisból a modern állam által garantáltan „szabadpiacivá", majd – a második korszakban – állami preferenciáknak megfelelővé. A második fő fejezetben azt vizsgáltuk, hogy az oktatás természetes gazdája, az egyház, hogyan szorul lépésről lépésre háttérbe az állami expanzió első korszakában, majd szilárdítja meg befolyását – de veszíti el arculatát – a másodikban. E fejezetben viszont a szűkebb értelemben vett oktatási rendszer szereplőiről lesz szó, a hozzájuk való állami viszonyról. Arról, hogy az állami expanzió első korszakában tulajdonképpen csak a problémák megfogalmazódása történik meg, s a második korszak első felében is még a régi keretek között fogalmaz meg új célokat az állam.

Az átalakulás igazi időszaka az állami expanzió második korszakának második fele, sőt utolsó harmada – magyarán az 1935-ös tanügyigazgatási reformot követő időszak.

Az oktatáspolitika új tényezői az állami befolyás expanziójának első korszakában

Ezen időszakot két, jól elkülöníthető szakaszra oszthatjuk.

Az első időszak az 1870-es évek közepétől a kilencvenes évek közepéig tart. Ez az iskolarendszer kiépülésének a korszaka, amikor az oktatási rendszer modernizációját egyértelműen felülről vezérlik. Az egyensúly meghatározó eleme ekkor a központi kormány és a megyei hatalom egyensúlya, a kultusztárca és a két ágazati gazdasági minisztérium.

A kilencvenes évektől új időszak kezdődik: ezt egyfelől a tanügyi bürokrácia fokozott professzionalizálódása, illetve a közigazgatás államosítása jellemzi. A rendszer új egyensúlyi tényezője a közigazgatási bíróság.

Az újonnan szerveződő felekezeti tanáregyesületek az egyházpolitikától és a nagypolitikától leválasztható módon jelenítik meg az oktatás felekezeti tagoltságát is. Az iskolatípusok elitje – amely a századvégtől iskolatípusonként bomló tanáregyesületekbe szerveződik, s iskolatípusonként saját szakfolyóiratot ad ki – a szakirányú felügyelet, a

szakfőigazgatóságok kiharcolásával az oktatáspolitika döntési centrumait iskolatípusonként is feldarabolja.

A modernizáció felülről vezéreltsége csökken, mert kiformálódnak azok az intézmények, amelyek képesek a gazdaság, a társadalom szereplőit is megjeleníteni.

A szakoktatás elvi irányításában nemcsak, mint korábban az ágazati minisztériumok, hanem a piaci szféra képviselői közvetlenül is részt vettek. Már a századfordulótól működött – meghívott nagyvállalkozók, érdekképviseleti vezetők részvételével – a kereskedelmi és ipari oktatási tanács, az 1920-as évektől pedig – a nagy- és középbirtokosokat, a szövetkezeteket, az Országos Magyar Gazdasági Egyesületet (OMGE) stb. bevonó – mezőgazdasági oktatási tanács. A gyakorlati irányításban az illetékes minisztériumoknak továbbra is szerep jutott, másrészt minden iskolatípusnak – még ha teljesen a VKM alá tartozott is – saját főigazgatója volt, aki kifejezetten e speciális külső erők szempontjainak integrálásához értett.

Az oktatáspolitikában a század elején olyan új erők és törekvések intézményesültek – az 1891 óta működő Magyar Paedagogiai Társaság ellenlábasaként –, mint az 1907-ben megalakult Magyar Gyermektanulmányi Társaság, és az 1912-től működő Fővárosi Pedagógiai Szeminárium. (vö. *Mann*, 1997a, 83., *köv.*)

A Szabadtanítás Országos Kongresszusán felvonultak a felnőttnevelés különféle szempontokat megfogalmazó érdekkörei: a Szabad Líceum Egyesülete és a munkásgimnáziumok tanárai. Törekvéseik államigazgatási lenyomata, hogy az 1910-es évektől 1922-ig Szabadoktatási Tanács szerveződött a VKM-ben. (*Mucsi*, 1978, 727.) Az Országos Testnevelési Kongresszus, a testnevelés és a honvédelmi nevelés különféle érdekköreinek megjelenése 1913-ban egy Országos Testnevelési Tanács alakításáig is elvezetett. E két újonnan alakult tanács bizonyítja, hogy a VKM az újonnan felbukkant érdekcsoportokat – s nemcsak a gazdasági érdekképviseleteket! – efféle tanácsok szervezésével kívánta az oktatáspolitika-formálásba beépíteni.

A politikai baloldal és a szociális érdeklődésű értelmiség teljesen új szempontú csoportosulásokat igényelt. (*Köte*, 1975, 144. *köv.*) Megszerveződtek a baloldali tanítók (1910), a Gyermekszanatórium Egyesület (1910). Főiskolai Szociális Telep (1912) alakult.

A korábbi kisebb magánkiadók mellett nagy erejű, s immár részvénytársasági formájú tanszergyártó cégek léptek az oktatási arénába: a kisebb vállalkozásként már régen jelen lévő, de ekkoriban modern nagyvállalattá alakuló Calderoni Rt. (1910), a Pedagógiai Filmgyár Rt. (1913) stb.

A politikaintegráló helyszínek száma radikálisan megnövekedett, hiszen az oktatáspolitika fenntebb felsorolt szereplői – egy szinttel „lejjebb" vitahelyszínként is működtek: Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, a Magyar Tanítóképző, a Kereskedelmi Szakoktatás, az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny és más egyesületi folyóiratok arról tanúskodnak, hogy a minisztériumi kibocsátású rendeleteket, utasításokat, rendtartásokat, szabályzatokat gyakran már a tervezet fázisában, de kiadás után az egyesületek választmánya mindenképpen, közgyűlése és helyi körei pedig minden jelentősebb esetben részletesen megvitatták. Az egyesületek maguk is kidolgoztak oktatáspolitikai koncepciókat.

Ha a különféle oktatáspolitikai kérdések eldöntésének centralizáltságát vagy decentralizáltságát vizsgáljuk, úgy azt mondhatjuk, hogy az iskolaszerkezettel, az iskolai bizonyítványok minősítő erejével, a fenntartók és a minisztérium viszonyával, a bérezéssel kapcsolatos döntések rendkívül centralizáltak: a tantervek egyes tantárgyakat érintő részével, illetve az iskolai rendtartásokkal kapcsolatos kérdések lényegesen decentralizáltabbak voltak. Különösen a középiskolai tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) volt megkérdőjelezhetetlen.

A korábbiakban ugyanakkor figyelemmel kísérhettük, hogy ez az új korszak egy sokszereplős oktatáspolitikai tér viszonyait hordozza magán. E tér szereplőinek önálló súlya

folyamatosan változott, hiszen az irányított gazdaság megerősödése már az első világháború idején a szakoktatási erők szövetségeseket kereső aktivitását a szabadpiaci aktorok felől az új gazdasági bürokráciák felé terelte, (*Szabó M*, 1990, 217.) az oktatás tömegesedése, a tudományok belső szerkezetében bekövetkezett változás a középiskolai tanárok akadémiai szférához kötődő kapcsolatait meglazította, a középiskolát végzett emberek számának megnövekedése a tanítók falusi-kisvárosi tekintélyét megingatta. A társadalmi szekularizáció látványos előretörése a világháború és a forradalmak idején az iskolafenntartó nagyegyházak önerőbe vetett hitét ingatta meg. Azaz a szférán belül megértek a feltételek a tanügyigazgatási rendszer átszervezésére, a tanügyigazgatási bürokrácia hatalmának megnövelésére.

Ebben a sokszereplős oktatáspolitikai térben az állami kontroll kiterjesztését két alapvető folyamattal írhatjuk le: a népoktatási intézmények kiszakadásával az állam egyház egyensúly által determinált népoktatás szférájából és a középiskola igazgatásának fokozatos professzionalizálódásával.

A reáliskolán és a gimnáziumon kívül minden iskolatípus a népoktatásból szakadt ki. Jelen fő fejezetben az oktatás szereplői és az állam közötti megegyezéseknek és konfliktudoknak a tanulmányozására ugyanakkor csak a polgári iskola és a kereskedelmi iskola alkalmasak, mert a többi iskolatípusnál – mindenekelőtt a tanítóképzésnél – rendkívül magas marad az egyházi iskolák aránya. A tanítóképzéssel kapcsolatos oktatáspolitikai kűzdelmeknél – kutatásaink jelen állása mellett – némileg még összekeveredik a tanítóképzőintézeti tanári professzió és a tanítóképző intézeteket nagyarányban fenntartó egyházak konfliktusa az állammal.

A népoktatásból kiszakadó intézmények és a tanügyigazgatás

A polgári iskola mint iskolatípus

A polgári iskolai oktatáspolitikai tér hagyományos szereplői – mindenekelőtt a tanáregyesület és az állam – viszonyának legfontosabb kérdése, hogy milyen népiskolai, szakiskolai vagy középiskolai jellegű intézmény a polgári iskola. Az iskolaszerkezetpolitikának számos különféle célja volt a polgári iskolával, látni fogjuk, hogy ez egyideig egybeesett a polgáris érdekkör fő vonalával.

Eötvös előtt példaképként a svájci Sekundarschule, továbbá a *Guizot*-féle „école primaire supérieur" lebegett, eredeti törvényjavaslatában ezt akarta Magyarországon is törvénybe iktatni felsőbb népiskola néven, a hatosztályos népiskolára építve. A képviselőház közoktatási bizottságában azonban e javaslattal szemben *Csengery Antal* arra utalt, hogy Magyarországon lényegesen mások az iskolaviszonyok, mint a rendkívül fejlett közoktatásüggyel rendelkező Svájcban. Magyarországon még csak akkor készültek a hatosztályos népiskola törvényes rendezésére, és annak eredményes végrehajtása előreláthatólag még hosszú időt igényelt. Mindemellett a polgárság is „megszokta", hogy négy népiskolai osztály után adja gyermekét magasabb iskolába. (*MP*, 1918, 556.)

Ezért Csengery a felső népiskola helyett a polgári iskola típust ajánlotta, mely már az elemi iskola negyedik osztálya, azaz a legszükségesebb elemi ismeretek megszerzése után veszi fel a tanulókat. A népiskolai törvényt módosító javaslat megszületése és a mögé szerveződő képviselőházi lobby léte bizonyítja, az oktatás-politika már ekkor sem csupán a „nép felemelésének" magasztos céljából, illetve az egyházakkal megkötött kompromisszumból állt össze, hanem igencsak konkrét csoportharcokból. A kezdeményező Csengery hiába volt Deák főtanácsadója és Eötvös régi barátja, véleményével nem „független értelmiségiként" viselkedett (amit e nemzedék fiaitól oly gyakran látunk és elvárunk), hanem a szó szoros értelmében parlamenti képviselőként, Pest város képviselőjeként – de egyben reprezentánsaként a szorosabb értelemben vett polgárságnak, az or-

országos iparegyesületnek, a kor legrangosabb (*Gyulai*t, Csengeryt, Gönczyt tanárként foglalkoztató) magániskola érdekkörének is. (MP, 1895, 321.)

Miután a parlament meghallgatott egyes oktatásügyi szakértőket, az 1868. évi 38. törvénycikkbe mindkét javaslat bekerült, vagyis e törvény az elemi iskola utáni időszakra kétféle iskolát létesített: a felsőbb népiskolát és a polgári iskolát. A felsőbb népiskola a népiskola hatodik osztályára épült a fiúk számára három, a leányok számára kétéves tanfolyammal, a polgári iskola pedig a népiskola negyedik osztályára fiúk számára hat, leányok számára négy évfolyammal. E két hasonló iskolatípus évtizedeken át versengett egymással, de mindkettő bizonytalan alapokon állt.

A felsőbb népiskolák mind több helyen megszűntek. Ennek egyik oka az volt, hogy a felsőbb népiskola alapjául szolgáló népiskolai ötödik és hatodik osztályok megszervezése csak igen lassan haladt előre. Másfelől a magasabb képzést igénylőket a polgári és a középiskola már a népiskola negyedik osztályából magához vonta. Nagyobb községek kötelesek voltak felsőbb népiskola helyett polgári iskolákat állítani és fenntartani.

A fővárosi polgári iskolák a népiskolától elhódították az ötödik és a hatodik osztályt, azon részt, amelyben a népiskolai érdekkör egyik ideológusa szerint „a népiskolának alkalma és kötelessége lett volna megmutatni, hogy csakugyan ér valamit." (*MP*, 1898, 37.)

A népiskolai csoport – melynek tömegerejét a tanítók, intellektuális bázisát a tanítóképző intézeti tanárok adták – a népiskola előnyeként fogalmazták meg, hogy „ott osztálytanítás folyik, a tanító állandóan ugyanazon növendékekkel foglalkozik, ismeri növendékeinek hajlamait, tehetségét, ha mulasztás forog fenn, azonnal tudja, hogy vajjon az gyengeségből, hanyagságból vagy rosszakaratból ered-e", ellentétben a tantárgyi rendszerű polgári iskolával. (*MP*, 1898, 38.)

A népiskolai érdekkör gyakorlatilag a polgári betiltatása árán kívánta fokozni befolyását. Ők abban voltak érdekeltek, hogy csak népiskola és középiskola legyen: a népiskola tanulmányi idejének meghosszabbításához először az osztatlan és az osztott iskolák közötti hatékonyság különbségét használták fel érvül azt szorgalmazva, hogy az osztott iskolák két évi tananyaga az osztatlan iskolákban három évre, a négy évi hat évre terjesztessék ki. Ez az elemi iskola meghosszabbítását jelentette – ez tetőződött azután az elvileg 1928-ban, gyakorlatilag azonban csak 1940-ben létrehozott nyolcosztályos népiskolában, amelyet teljes tévedés az általános iskola elődjének tekinteni; hiszen nem általános iskolaként, hanem ugyanezt a korosztályt célba vevő más iskolatípusok mellett épült ki, s nem szaktanári rendszerű volt, hanem valóban az elemi iskola meghosszabbítása.(*NL*, 1926, 13., 24.; *NL*, 1939, 35., 5.)

A népiskolai érdekkör gyakorlatilag a polgári betiltatása árán kívánta fokozni befolyását. Ők abban voltak érdekeltek, hogy csak népiskola és középiskola legyen: a népiskola tanulmányi idejének meghosszabbításához először az osztatlan és az osztott iskolák közötti hatékonyság különbségét használták fel érvül azt szorgalmazva, hogy az osztott iskolák két évi tananyaga az osztatlan iskolákban három évre, a négy évi hat évre terjesztessék ki.

Az oktatási arénán belül különböző csoportok által támogatott koncepciók közül az államilag felkarolt, azaz a polgári iskola létesítés volt a rendiesedés elkerülésének egyetlen valódi, mert súlyos társadalmi csoportokra támaszkodó alternatívája. A polgári iskola hiányában ugyanis a tíz éves gyerek a népiskolában maradás vagy a középiskolába kerülés között választhatott volna – s ez végleges döntést jelentett a két iskola rendkívül nagy távolsága miatt –, a polgári iskola viszont (legalábbis a városokban) köztes megoldást kínált.

Ugyanakkor a polgári iskolák felfejlesztése lehetővé tette az első lényegében állami alkalmazottakból álló tanítói professzió létrehozását, egyben a tanítói elit leválasztását. A

polgári iskolai tanárokkal többek között azért fog össze az állam, mert a polgári iskolák azok, amelyek a leginkább képviselhetik az új idők szellemét az oktatásban.

A törvény a fiú polgári iskolák négy első osztálya számára ugyanazokat a tárgyakat írta elő, amelyek a középiskola négy első osztályában szerepelnek, a gimnáziumi latin, illetve a reáliskolai francia nyelv kivételével.

Az 1879. évi 24793. sz. rendelet hangsúlyozza, hogy a polgári iskola eredeti célja a műveltebb gazdák, iparosok és kereskedők képzése. A polgári iskola négy osztálya után azonban átléphet a tanuló középiskolába vagy tanítóképzőbe, a középkereskedelmi iskolába, a hadapródiskolába, a hat osztály elvégzése után pedig a magyaróvári gazdasági akadémia kivételével a gazdasági középintézetekbe, az állatorvosi intézetbe, valamint a selmecbányai erdészeti akadémiára. A polgári iskola hat osztályát végzettek számára kieszközölte továbbá a miniszter az alsóbbfokú hivatalnoki pályák megnyitását a vasútnál, a posta- és távíróhivataloknál, a közigazgatási- és a pénzügyi hivataloknál stb.

A polgári iskola hat osztálya, amely négyes tagozaton épült fel, nem illeszkedett bele szervesen a közoktatásügyi intézmények rendszerébe. Az ipari és a kereskedelmi pályákra készülőknek soknak bizonyult a hat osztály, a tovább tanulni szándékozók viszont a negyedik osztály után átléphettek oda.

A polgári iskolák hat osztálya nem adott egyéves „önkéntesi jogot". Így azután a teljes polgári iskolát végzettek három évi katonáskodással ugyanannyi idő alatt kerültek ki az életbe, mint a két évvel hosszabb középiskolát végzettek.

Az 1883:I. tc. a köztisztviselői minősítésről a Trefort által kieszközölt tisztviselői jogosítványokat is úgyszólván mind megszüntette.

Kedvezőbb volt a helyzet a négyosztályos polgári leányiskolánál, nem volt vetélytársa. (*OPITEK*, 1943, 109.)

A VKM azt remélte, hogy szakirányúvá fejlesztéssel meg tudja menteni a polgári iskola felső tagozatát. 1879-ben ipartanműhelyeket állítottak fel, amelyekben a negyedik-hatodik osztályos tanulókat képezték iparossegédekké. (25409, 1879, *VKM*) A VKM ellen több felől is felléptek. Az iskolai gyakorlat oldaláról kifogásolták, hogy ez túlzott megterhelés a gyerekek számára. Döntőnek azonban az bizonyult, hogy az iparosok attól féltek, hogy így az olcsó tanoncmunkától el fognak esni. E tanműhelyek lassan megszűntek vagy átalakultak középipariskolákká. Az ipariskolák – az 1870-es évek magántanfolyami előzményei után – 1880-ban iparágazatonkénti bontásban jöttek létre: nemcsak a polgári elvégzését, de minimum jórendűséget is megköveteltek beiskolázási feltételként. A középfokú iparoktatás azonban sohasem vált tömeges méretűvé. (*Víg*, 1932, 335. *köv.*)

1884-ben az oktatáspolitika a kereskedelmi képzést próbálta a polgári iskolához kapcsolni. A polgári iskola felső két osztályát „bifurkálta" (azaz ipari és kereskedelmi ágazatot nyitott ugyanazon az iskolákon belül), és a kereskedelmi ágazatot egy hetedik évfolyam hozzácsatolásával a középfokú kereskedelmi érettségi vizsgára képesítette. A tiszta (szakosodás nélküli) polgári iskolai ötödik és hatodik osztályok teljesen elnéptelenedtek, a kereskedelmi ágazat pedig felsőkereskedelmi iskola néven önálló szakiskolává lett, mely növendékeit már a polgári iskola negyedik osztályából vette fel. Az 1885-ös felsőkereskedelmi iskolai tanterv a kereskedelmi iskolai körök látványos győzelmét jelentette, hiszen a szűken vett szakiskola jelleggel szemben az iskola közeledett a modern középiskola világához: bevezették a francia nyelvet, növelték az általánosan művelő tárgyak befolyását. (*MP*, 1892, 602., 612.)

Az 1890-es évek legfontosabb változása a nagyipari és kereskedelmi körök önálló oktatáspolitikai véleményformálása: ennek eredményeképpen jött létre az Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács, különült el a szakoktatási intézmények igazgatása, de ennek eredménye az is, hogy 1895-től a továbbra is hároméves kereskedelmi iskolatípus érettségit adó modern középiskola típussá vált, s 1919-től immár négyéves iskolaként működött.

Az iparoktatás más módon gyakorlatiasodott: 1907-től a belépő diákoktól egyévi gyakorlatot követeltek meg.

A polgári iskolának szakirányúvá fejlesztése tehát csődöt mondott. Az általános irányú oktatás és a szakoktatás csak egymás rovására érvényesülhettek.

Egyes helyeken viszont a polgári iskola a latin nyelvvel kapcsolatban pótgimnázium félévé alakult. (*Somogyi*, 1942, 89–94.) „Gimnáziumfélévé", hiszen a polgári iskolai tanárok a népiskolai mivolt ballasztjától akartak szabadulni.

A tanáregyesület követelte – szemben a végül 1927-ben megalkotott polgári iskolai törvény intencióival –, hogy a polgári iskola nyolcosztályos legyen. (Még a nyolcosztályos iskola követelése előtt a II. Országos Tanügyi Kongresszuson fogalmazták meg a hétosztályos, általánosan művelő polgári iskola tervét.) A nyolcosztályos iskola tervének és utasításainak kidolgozására ugyan a kultuszkormányzatot kérték fel, de egyértelmű volt, hogy az egyesület pedagógiai bizottságától kidolgozott terveket tekintették átveendőnek. (*OL K* 636 964. *cs.*)

Követelték, hogy az alsó négy osztály egységet alkosson, a felső tagozat pedig arra szervesen ráépülve adjon magasabb műveltséget. (*OL K* 501 829. *cs.; OPITEK*, 1933, 269.) Nyilvánvaló, hogy itt is a középiskola struktúrája szolgált mintául, hiszen a középiskola népszerűségét az alsóbb középrétegek körében jelentősen emelte, hogy a „négy gimnáziumot végzett" fogalma a társadalmi és hivatali nómenklatúrában értelmes (önmagában is értékes) volt, s nem a „félbehagyottságot" jelentette. (OL K 501 829. cs.) Nyilvánvaló, hogy ezeknek a rétegeknek csak egy nyolcosztályos polgári volt a vonzó a gimnáziumhoz képest, ugyanakkor viszont a kétszer négy osztály éppen a kockázati faktorok – a család anyagi helyzetének romlása, a gyerek tanulmányi problémái – miatt elengedhetetlenül szükségesek voltak. (*OL K* 636 909. *cs.; OPITEK*, 1933, 185)

A polgári iskola vezető csoportjai valóban gyakorlati irányban kívánták az iskolát továbbfejleszteni, így folyamatosan szorgalmazták, hogy szorítsák ki a tananyagból mindazokat az ismereteket, amelyeket a középiskolák csupán a tudományos továbbképzés tartalmi vagy alaki előkészítése miatt vesznek fel. Erre a küzdelemre azért volt szükség, mert a hagyományos műveltségeszmény hívei elképzelhetetlennek tartották, hogy egy általános műveltséget nyújtó iskola anyagából a latin nyelv, illetve bizonyos humán ismeretanyagok – a pragmatikus felfogásúak szerint sohasem olvasott klasszikus magyar és idegen nyelvű költők, kevésbé fontos történelmi események stb. – kimaradjanak. Ezeknek a csoportoknak – amelyek a Humanisztikus Gimnázium Barátai Társaságában, a Magyar Paedagogiai Társaságban és több felekezeti intézményben tömörültek – igen jó kapcsolatai voltak a kultuszminisztériumban s az Országos Közoktatási Tanácsban. Ezért gyakran előfordult, hogy amikor a polgári iskola a saját képesítő jogának emelését szorgalmazta, azt a választ kapta, hogy akkor ezeket a hagyományos ismeretanyagokat oktassa olyan szinten, ahogyan a gimnázium. (*OL K* 501 831. *cs.*; *Simon* 1979, 14.)

A közéleti műveltség alkotórészeit kitevő tudományokat – illetve tudománnyá nem formálódó ismereteket – ugyanolyan, egyes részleteiben még bővebb terjedelemben kell nyújtaniuk a polgári iskoláknak, mint a középiskoláknak – szorgalmazta az egyesület. Ez azt mutatja, hogy a polgári iskola saját célját mindenképpen a középiskolához képest határozza meg oly módon, hogy az egyes középiskola típusok növekvő pragmatizmusa ne veszélyeztethesse a polgári iskola társadalmi befolyását. (*OL K* 501 835. *cs.*)

Egyetlen kivételtől – azaz a továbbtanulás jogától – eltekintve a polgári iskola követelte egyenjogúsítását a középiskolával, tudniillik hogy mindazon jogok, amelyek nincsenek felsőfokú intézmény elvégzéséhez kötve, illessék meg a polgári iskolát végzetteket is. A gyakorlatban tehát négyosztályos polgári alakult ki, amelyre szakiskolák épültek. Aki pedig nem akart továbbtanulni, az 16–17 évesen inasnak már túlkorosnak számított volna.

Az 1918-as tanterv (egy egységes középiskola koncepciójának részeként) már a négyosztályos polgári iskolával számolt. Az 1927-es törvény négyosztályos iskolaként iktatta

be a polgárit a közoktatás rendszerébe. Ennek ellenére a polgári iskolai körök a harmincas években végig szorgalmazták nyolcosztályossá fejlesztését. A VKM – és a gazdasági körök – azon ellenvetésére, hogy nincs általában vett gyakorlati műveltség, csak szakirány szerinti, a polgári iskolai tanáregyesület kidolgozta az „elágazó képzésű" polgári iskola elképzelését. Ez azt jelentette, hogy egységes gyakorlatias-általános alapozás után a felső négy osztály vagylagosan kereskedelmi-ipari, illetve mezőgazdasági orientációjú. (*OL K* 507 26*. cs.*)

A VKM-nek, illetve a kormánynak már ez sem kellett. Ennek legfontosabb magyarázata az, hogy a szakoktatási intézmények tanárai szoros kapcsolatba, érdekszövetségbe kerültek a hagyományos keresztény középosztályokból rekrutálódott ipar- és agrárigazgatási csoportokkal, fogyasztási szövetkezetekkel, sőt a *Baross*-szövetséggel, a vezető antiliberális gyáriparos szövetséggel is. A szakoktatási intézmények tehát a társadalmi őrségváltás logikájába képesek voltak beilleszkedni, s nem véletlen, hogy a döntő pillanatra, 1938-ra érvényesíthették befolyásukat. (*OL K* 501 963*. cs*., *Nemzeti Újság*, 1933*. dec.* 30*).*

Ráadásul a pedagógiai tudomány sem a polgári iskola oldalán állt a szakképző intézményekkel szemben, hiszen előbbiek markánsan antiherbartista álláspontot képviseltek. Ennek tudható be, hogy míg az 1890-es évektől a polgári iskolai elit saját témájával helyet kapott a Magyar Paedagogiai Társaságban és szakfolyóiratában (*MP*, 1895, 310*, MP*, 1896, 88), addig a két világháború között önálló tanulmányt a téma nemcsak hogy nem kap, de kifejezetten az ellenérdekeltségű szakiskolai csoportnak nyújtanak lehetőséget a legrangosabb folyóiratban való megnyilatkozásra. (*MP*, 1930, 17., 1936, 43.)

Az 1938. évi törvény a szakoktatási intézményeket is beilleszti a közoktatás rendszerébe, s ez végleg beszorítja a polgári iskola intézményét a négyosztályosság, az „előkészítő iskola" státusába.

A polgári iskolai tanáregyesület felkészült a nyolcosztályos népiskola híveinek offenzívájára, a húszas években a négyosztályos polgári iskolák fennmaradását továbbra is szorgalmazta azért, hogy ott, ahol nincs elegendő tanuló az öt-nyolc népiskolai osztály elvégzésére, a négyosztályos polgári iskolák továbbra is fennmaradjanak, és semmiképpen se tekintsék ezeket a helyeket „népiskolai övezetnek". (*OL K* 636 964*. cs.*; *OPITEK*, 1932, 82.)

Az állam célja a polgári iskola fokozatos középiskolává változtatása volt. Különös módon e cél jelentése a húszas években teljes egészében megfordult: mégis ekkor lett belőle törvény. A polgári iskolai érdekkörnek azonban a formális középiskolai rang többet jelentett, mint a századvég potenciális és tényleges, de a középiskolai mivolt formális törvényes megjelenítése nélküli középiskolai formája.

A polgári iskola felügyelete

A polgári iskolai érdekkör és az állam viszonyának következő fő területe a polgári iskola felügyelete. Korábban láthattuk, hogy az állam fő célja e területen eredetileg, hogy a megyei-felekezeti erők által befolyásolt tanfelügyelő kihagyásával a polgári iskolákat, melyek zömében állami intézmények voltak, közvetlenül irányíthassa.

A polgári iskolai csoportok szorgalmazták, hogy legyen önálló, elkülönült a polgári iskola tanulmányi felügyelete. Hosszú évtizedekig ugyanis a megyei népiskolai tanfelügyelőségek irányították a polgári iskolákat, s ez egyrészt akadályozta azt a törekvésüket, hogy a közvélemény valóban ne alap-, hanem középfokú iskolának tekintse az iskolát, másrészt pedig rendkívüli mértékben megnehezítette a polgári iskolai tanárok érdekérvényesítését a népiskolák óriási tömegével és gondjaival elfoglalt tanügyigazgatási gépezetben. (*OL K* 501 967*. cs.*; *Deák*, 1938)

Nyilvánvaló volt az is, hogy a szűk megyehatárok, és az ezekhez kötődő regionális érdekek és érdekérvényesítési lehetőségek – amelyek között a tanfelügyelőségek mozogtak – teljesen elfogadhatók a népiskolai igazgatók és tanítók számára, de elfogadhatatla-

nok a polgári iskolák vezetői és tanulói számára, hiszen az itt végzetteket a megyehatárokon túlmutató területi mobilitás jellemezte. (A népiskolát végzett parasztfiatalok zömében legfeljebb a szomszéd községbe költöztek, a polgárit végzett altisztek pedig oda, ahol munkát kaptak.) Ez a mobilitási különbség még a pedagógusokra is igaz: a tanítók gyakrabban kérték áthelyezésüket egy-egy megyén, sőt járáson belül, mint a magasabb igényeket követő, több szempontból is válogató polgári iskolai tanárok. (*OL K* 636 909. *cs.*)

A szakmai főigazgatóságok szorgalmazásának mindig vannak valódi szakmai okai is. A polgári iskolára szakosodott tanügyi vezetővel kevesebb csatát kell vívni pedagógiai reformgondolataik érvényesítéséért. S a személyi ok: a tanfelügyelőségek vegyesen foglalkoznak az iskolatípusokkal; s az alkalmazásnál ez nyilvánvalóan a hivatalnoki-jogászi képzettségű rétegeknek kedvez. A szakmai képviselet eleve elég szűkös e hivatalokban, s ezeket a pozíciókat a társadalmilag tekintélyesebb, egyházi patrónusokkal is rendelkező tanáregyesületek jelöltjei töltik be. Egy önálló főigazgatóság viszont elkerülhetetlenül a polgári iskolai tanárság elitjéből rekrutálná kádereit. (*OL K* 507 70. *cs, OPITEK*, 1933, 163.)

Végül is – a jelentősebb iskolatípusok között utolsóként – elérték, hogy önálló főigazgatóságokat állítsanak föl számukra. Az 1927-es törvénnyel elrendelt négy regionális polgári iskolai főigazgatóságból 1931-re kettőt állítottak fel. (*OL K* 507 26. *cs.*; *Deák*, 1938, 110.; *Nemzetnevelés*, 1933, 66–67.)

Az 1918-as tanterv (egy egységes középiskola koncepciójának részeként) már a négyosztályos polgári iskolával számolt. Az 1927-es törvény négyosztályos iskolaként iktatta be a polgárit a közoktatás rendszerébe. Ennek ellenére a polgári iskolai körök a harmincas években végig szorgalmazták nyolcosztályossá fejlesztését. A VKM – és a gazdasági körök – azon ellenvetésére, hogy nincs általában vett gyakorlati műveltség, csak szakirány szerinti, a polgári iskolai tanáregyesület kidolgozta az „elágazó képzésű" polgári iskola elképzelését. Ez azt jelentette, hogy egységes gyakorlatias-általános alapozás után a felső négy osztály vagylagosan kereskedelmi-ipari, illetve mezőgazdasági orientációjú.

A laikus kontroll és az igazgatói állás

A polgári iskolai tanítók – később tanárok – több évtizedes küzdelmet folytattak azért, hogy a laikus kontrollt visszaszorítsák és az egyes iskolák élére – hasonlóképpen a középiskolákhoz – igazgató kerüljön.

Magában a népoktatási törvényben még nem került sor a polgári iskola igazgatói állásának megteremtésére, de az 1870-es évek közepére, amikor a tanügyigazgatást alaposan újjászervezték, megjelent a polgári iskolai igazgatói állás is. (*VKM*, 1876, 20311.)

„Az igazgató vezeti és irányítja az egész intézet erkölcsi és szellemi ügyeit, ugyanezért figyelemmel kíséri az iskola összes növendékének magaviseletét, szorgalmát és tanulásbeli előmenetelét." Intézkedési joga azonban végső soron csak a laikus gondnokságnak vagy a professzionális – de nem polgári iskolai értelemben „hivatásos" – tanfelügyeletnek volt. Másfelől viszont a tanítók szakmai kompetenciája sem ruházódott át az igazgatóra. A tanítók megítélésében az igazgató joga volt ugyan az osztályokat meglátogatni, de végül a tanító munkáját a gondnokság ítélte meg; intézkedést javasolni a tanító ellen is csak a gondnokságnak volt joga. Szintén nem az igazgató, hanem a gondnokság ítélte meg, hogy a tanítói hivatással milyen „másodállások", melléktevékenységek férnek össze. Az iskola ingóságairól az illető tanítókat, esetleg tanulókat az igazgató csak az iskola gondnokával együtt számoltathatta be; a nem kimentett mulasztók szüleit a gondnokságnál jelentette be. Másfelől viszont az is jelentős, hogy az igazgató a tanítóktól nem vett át kompetencákat. A tanulók bizonyítványait csak az illető osztálytanítóval együtt ír-

hatta alá (s a gondnokság elnökével láttamoztatta). Az iskola nevelési tervét sem saját kompetenciában állapította meg, hanem a tantestület fogadta el azt, s a végrehajtásról szóló éves jelentést ugyancsak valamennyi tanítónak alá kellett írnia, mielőtt azt a gondnoksághoz felterjesztették. A tantestület és a gondnokság egyetértése kellett a kézikönyvek megállapításához, mi több az óratervet, az órarendet és a tanítási időt is a gondokságnak kellett jóváhagynia.

A legfontosabb gondnoksági jogosítvány azonban az egyes tagok által élvezett iskolalátogatói jogkör volt: „Hogy a gondnokság az iskola beléletét folytonos figyelemmel kísérhesse s abba mindenkor irányzólag befolyhasson, a szorgalomidő heteit, hónapjait tagjai közt felosztja s a hetelő, vagy hónapoló tag azután az iskolát hetenként legalább egyszer meglátogatja s ott mindent szemügyre vesz és tapasztalásairól a gondnokságot értesíti." Az állami iskolák gondnoksága számára kiadott utasításban biztosított széles körű jogokat fektettek le a fővárosi iskolaszék számára kiadott utasításban is. (*VKM*, 1877, 22126.) A gondnokság hatásköre és a tanítók autonómiája mellett tehát az igazgató hatásköre, illetve autonómiája teljesen eltörpült.

Ellentétben a népiskolai gondnokság terhes feladatával, polgári iskolai gondnoknak, iskolaszéki tagnak lenni – hiszen itt már alsó középosztálybéli gyermekek iskoláiról, gyakran a városi mivoltot szimbolizáló intézményről volt szó – már rangot jelentett. Voltak olyan gondnokságok, amelyekkel a tanfelügyelő sem mert „megharcolni." A gondnoksági tagok különösen vizsgálatok idején szerettek elnökölni. „Önérzetes, szakképzett tanár egy laikus ember véleményét mérvadónak, tekintélynek el nem ismerheti" – háborog a tanáregyesület szakértője. (*OPITEK*, 1899, 466.) „Akadt – de csak mutatóban – a gondnokság tagjai közt igen kiváló, a tanügyhöz is értő, vagy legalábbis avval is törődő férfiú, a legtöbbje azonban pedagógiai analfabéta volt, akik bizony nagyon sokszor megkeserítették az igazgatók és a tanárok életét. Nagyon ügyes, úgyszólván tojástáncot járó igazgatónak kellett lennie annak, aki el tudott hárítani minden beavatkozást és bajt. Bizonyos azonban az is, hogy a jó viszony fenntartása érdekében sok igazgató meghunyászkodott, hivatása egyik sarkalatos pontjának tartotta, hogy az elnököt újévkor és névnapján a testület élén szép dicsőítő beszédben üdvözölje" – írja a nyolcvanas-kilencvenes évekről *Deák Gyula,* a tanáregyesület vezető történetírója. (*OPITEK*, 1926, 591.) Voltak persze kisebbségi hangok is, amelyek megértéssel szóltak az iskolaszék, a gondnokság intézményéről. Az „alkotmányos életet élő szabad nép alkotószelleméhez méltó az a helyes felfogás, hogy az iskola is egyik szervezett eszköze a boldogulását társulás útján kereső embernek… a társadalomnak az életviszonyok által felszínre vetett, az iskolával szemben támasztható igényeit közvetítse, azokat érvényesítse is" – írja egy liberális tanár. (*OPITEK*, 1909, 209.)

A laikus kontroll „elviselhetetlensége" talán azzal az elrettentő esetként felhozott példával érzékeltethető, amelyben egy gondnoksági tag azt merte mondani, hogy „itt mi parancsolunk" – s ez a gondnok távozásához vezetett, vagy egy másik, amikor a rokona gyermeke érdekében beavatkozó gondnoksági tag nyomásgyakorlása az iskolai jutalomkönyvek elosztására (!) terjedt ki. A századforduló legnagyobb botránya, amikor fenntartói jogon belejavítottak egy bizonyítványba, nem egy laikussal, hanem egy városi iskolaszék által kinevezett polgári iskolai végzettséggel rendelkező, városi szintű „főigazgatóval" kapcsolódott össze. (*OPITEK*, 1907, 217.) Más hatalmi konfliktusok inkább csak szimbolikusak, mint ténylegesek: a legrangosabb pedagógiai folyóiratban hozta föl példaként egy polgári iskolai vezető, hogy „egy állami polg. iskola legjelesebb tanítványa meghalt. Az igazgató kitűzette az intézet gyászlobogóját. Ezért a gondnok kérdőre vonta, hogy mikép merészli a lobogót kitűzni, hát nem tudja, hogy ezt csak akkor kell kitenni, ha a gondnokság tagjai közül valaki meghal?" (*MP*, 1896, 98.)

A tanárok célkitűzése mindenesetre a helyi és laikus kontroll teljes kikapcsolása volt: nemcsak tanulmányi, de gazdasági kérdésekben sem szabad meghagyni a gondnokság jo-

gait – követelték. (*OPITEK*, 1899, 466.) A helyi laikus társadalom befolyása elleni védekezés kérdéséhez tartozik az is, hogy a fegyelmi ügyeket a megyei közigazgatási bizottságból (amely a tanfelügyelő részvételével részben „népiskola-orientált", részben teljesen laikus testület volt) a VKM-be kívánták áttenni. Az iskolaszékekkel még több bajuk volt, mint a gondnokságokkal, hiszen utóbbi tagjai legalább „előzetes információ után" neveztettek ki, az előbbiekét viszont választották. Tanári panaszok állították: az iskolaszéki tagok megkövetelték, hogy a maguk vagy rokonaik gyerekeivel másképpen bánjanak a pedagógusok. (*OPITEK*, 1899, 466.)

A többi iskola kiszabadulása a „népiskolai keretből" is aktivitásra ösztönzött. Az 1885-ös, felsőbb leányiskolákra kiadott szabályozást 1893-ban a konkurens iskolatípusra, az állami és államilag segélyezett polgári leányiskolákra is kiterjesztették. (*VKM*, 1893, 18547.) A gondnokságról a jogszabály nem rendelkezett: a polgári iskolai tanárok szerint ez azt jelentette, hogy hatáskörük az igazgatóhoz került: a gondnokságok gyakorlatilag mégis sok helyen megmaradtak. (*OPITEK*, 1909, 468.) Jellemző azonban, hogy ebben a jogvitában nem született bírósági határozat: a tanárok nyilván nem indították meg a keresetet, attól tartva, hogy a bíróság esetleg a laikus kontroll fennmaradása mellett áll ki. Törekvéseik mindaddig nem érhettek célt, amíg az erősebb állami kontroll politikai/tanügyigazgatási igénye nem hangzott el, s más szférán belüli szövetségeseket nem szereztek. Azzal, hogy az 1896-os második tanügyi kongresszus a tanfelügyelők javaslatára mondta ki, hogy a gondnokságok befolyását csak anyagi ügyekre szűkítsék, világossá vált, hogy ebben a kérdésben még az oktatáspolitika egész „térségét" tekintve ellenségesen szembenálló polgári iskolai tanárság és tanfelügyelői kar is kész együttműködni. (*OPITEK*, 1909, 513.) Ez a körülmény egybeesett számos más olyan polgári iskolai sérelemmel (fizetésbeli hátrányok, a továbbtanulási lehetőségek gyengülése, betartatlan miniszteri ígéretek az igazgatók státusjavításáról), amelyeket sürgősen kompenzálnia kellett a kormánynak – így a BM tolerálta az önkormányzatellenes VKM-tervezetet, s az IM, amely a népoktatási alaptörvény módosításának halogatásában volt érdekelt, szintén áldását adta erre. Az új rendelkezés a gondnokságnak csupán az anyagi ügyek intézését és az iskola meglátogatásának lehetőségét hagyta meg. A gondnokság ugyan továbbra is megtanácskozhatta a látogatás eredményét, de immár nem hathatott „irányzólag" az iskola működésére. (*VKM*, 1900, 40863.) A VKM-nek még 1911-ben is elvi határozatban kellett kimondania, hogy a gondnokság továbbra is látogathat iskolát, de irányítói befolyást az iskola beléletére nem gyakorolhatnak, mert a tartalmi ügyek irányítása az igazgató feladata. (*OPITEK*, 1911, 456.) Az anyagi ügyek intézése szempontjából kulcsfontosságú gondnoki tisztet ez idáig az iskola igazgatója nem tölthette be, a rendelet most azt is lehetővé tette, hogy arra az iskola igazgatója is megválasztható legyen. Az igazgató jogköre lett a tantárgyak beosztása, ő készítette el a heti órarendet, felosztotta az intézeti mellékteendőket, és ő gyakorolta tanulmányi és fegyelmi tekintetben is a közvetlen felügyeletet a vezetésére bízott intézmény felett.

Az iskola meglátogatásának jogától azonban nem sikerült megfosztani az iskolaszéket/gondnokságot. A másik alapvető követelés – a tanfelügyelők hatalmának megszüntetése a polgári iskola felett – sem járt sikerrel, mert ehhez a magyar népoktatás alaptörvényeinek megváltoztatása lett volna szükséges, ezt pedig a kormánypárt akkori belső erőviszonyai nem tették lehetővé. A szakmai kontroll növekedése – a tanfelügyelő szakmai hatalmának visszaszorítása – azonban megkezdődött, először az OKT-tagok iskolalátogató tevékenységével, majd a tanáregyesület kompromisszumra kész köreinek győzelme után, azok kérésére kinevezett polgári iskolai látogatók – zömükben gyakorló igazgatók – segítségével.

A tanáregyesületet az igazgatók már elégtelennek tartották a sajátos igazgatási érdekek megjelenítésére, s elkülönült igazgatói szakértekezletek tartását javasolták a rendtartási, igazgatási szabályzatok előkészítésére. Az Országos Közoktatási Tanács a rendtartás elő-

készítő értekezletére valóban csak polgári iskolai igazgatókat hívott meg, tanárokat nem. (*OPITEK*, 1911, 44., 92.) A javaslat az igazgatói rend elkülönüléséről, az igazgatói érdekek megjelenéséről az iskolai rendtartásban kisebbfajta vihart kavart. „Igazgatói hivatásra nincs és nem is lehet külön minősítést szerezni. Arra mindenekfölött istenadta rátermettség, szélesebb látókör, emelkedett világnézet kell" – fogalmazza meg az egyik tanár az igazgatói szakma professzionalizálódásától aggódók programját. „Nagyon félek azoktól az igazgatói szakértekezleteken kidolgozandó pedagógiai tanulmányrendi egyöntetűségekre törekvő paragrafusoktól" – hangsúlyozza egy másik tanár, s leszögezi aggodalmát, hogy az igazgató módszertani terrort fog gyakorolni más szakos tanárokkal szemben, vagy „cserkésző látogatásokat tesz a tanórán és fegyelmezi a gyerekeket… Tudok olyan igazgatót, aki kész jegyzőkönyvekkel jön be az értekezletekre!!!"

„Inkább szakok szerinti bizottságok bízandók meg, benne igazgatók s tanárok is" – javasolja egy magas rangú katonatiszti családból származó polgári iskolai tanárnő. (*OPITEK*, 1911, 241.) Úgy tűnik, inkább az egész státus közelítése a szaktárgyi legitimációjú középiskolai tanársághoz volt ezen körök célja, semmint – az egyesületi élettől egyébként zömükben elzárkózó – igazgatók lehetőségeinek növelése.

A polgári iskolák terjesztésének szándéka, s az a különösen 1920 után érvényesülő kormányzati törekvés, hogy a polgári iskolát mindinkább képessé tegyék arra, hogy az alacsonyabb társadalmi csoportok gyermekeit a középiskola helyett felszívja, szükségessé tette, hogy mind több jegyben hasonlítson a középiskolákhoz, ha lényegében – azaz a képesítő erőben s a presztízsben – más is. Így az 1924-es új rendtartási szabályzat – szavakban legalábbis – fokozta az igazgató kezébe kerülő hatalmat, s határozottan kimondta, hogy az igazgató az intézet közvetlen elöljárója, a törvények, szabályzatok és rendeletek végrehajtója, hatóságokkal, testületekkel és általában a közönséggel szemben az intézet képviselője. (Ekkor ez már párhuzamosan haladt a református polgári iskola rendtartásának kidolgozásával, amelyet a tiszántúli református szakfelügyelő a református középiskolák rendtartásából állított össze. A helyi tantervet a konvent, a részletes tanmenetet az igazgató hagyta jóvá. A rendkívüli tantárgyak tanítására az engedélyt az egyházkerületi szakfelügyelő adta meg. Az ifjúsági könyvek, folyóiratok a tanári kar előzetes jóváhagyásával voltak beszerezhetők. Az iskolai ének-, zene- stb. körök az igazgató engedélyével léphettek a nyilvánosság elé. A végleges tantárgybeosztást az egyházkerületi szakfelügyelő hagyta jóvá. A rendes és segédtanárt az iskola igazgatójának és tanári karának meghallgatásával az igazgatótanács, illetve a fenntartó testület élethossziglanra választotta meg. Az igazgatót szintén az igazgatótanács, illetve a fenntartó testület választotta meg hat évre a rendes tanárok közül, a tanári kar véleményének meghallgatásával. Abban az esetben, ha működése ellen kifogás nem merült fel, igazgatói tisztségében véglegesíthető volt. Az igazgató láthatólag még mindig inkább a primus inter pares szerepét tölti be, mintsem az intézmény felelős vezetőjéét. Az 1933-s református egyházalkotmány szerint az igazgatótanács harmadát a tantestület választotta. (*OPITEK*, 1925, 654.)

Gyakorlatilag nem sikerült az önálló polgári iskolai igazgatói státus megszervezése, hiába szorgalmazták az élethossziglan szóló kinevezést, s a tanítás alóli felmentést. A tanfelügyelő alól történő felszabadulás folyamata az 1920-as évek végén teljesedett ki az önálló polgári iskolai főigazgatóságok megszervezésével. A törvény azonban a községi iskolák esetében továbbra is megőrizte az iskolaszéket, amely a tanár alkalmazója maradt (1927, 12. *tc.*) Az igazi fordulatot itt is az 1935-ös reform hozta, amely a polgári iskolai. igazgatókat „hatóságokká" tette, s nem hagyott működési teret az iskolaszék számára. A polgári iskolai igazgatói elit megerősödése a tanügyigazgatásban oda vezetett, hogy alapvető, több évtizedes igazgatási követelésüket – az önálló főigazgatóságok követelését – zokszó nélkül feladták, cserébe a tankerületi főigazgatósági pozíciókért, illetve az intézmény középfokú iskolák közé sorozásáért, a laikus kontroll teljes kikapcsolásáért.

Polgári iskolai tanárok státusza

Az állami befolyásolás legfontosabb eszköze a polgári iskolában dolgozók státuszának megváltoztatása, s ezzel tulajdonképpen egy egész réteg megvásárlása, finomabb szóval megnyerése.

A polgári iskolai tanárok között magas volt a tanítói oklevéllel rendelkezők száma: az összes tanárok harmada tartozik ide. Nagyobb számban jellemző ez a nőkre, s főleg az idősebbekre, akik tanítóként kezdték és csak később szereztek tanári oklevelet. Közöttük sok az apáca. Közel háromszázan tanítottak középiskolában felső-kereskedelmi és képzőintézeti tanári végzettséggel. Az 1910-es évek óta a tanári kar képzettségi szintje javult: ötszázan vettek részt az iskolán kívüli népművelésben. (*OL K* 507 70*. cs.*) A 3447 polgári iskolai tanár tíz százaléka tanított több iskolában, többségük más polgárikban és tanonciskolákban. A férfi tanárok fele beszélt németül, negyedük más nyelven is. (*MSK*, 103*.k.*, 17.)

Az egyesület szorgalmazta, hogy a képzés egyetemmel kapcsolatos négy évfolyamos főiskolán történjék. A rang- és színvonalemelkedés azért is fontos volt, mert a polgári iskolai tanárok anyagi ellátását erre hivatkozva lehetett (volna) emeltetni. (*OK K* 507 26*. cs.*) Szorgalmazták – bár ezt már korántsem egységesen –, hogy a főiskola hallgatói a népiskolai tanítók sorából vétessenek. A másik csoport viszont úgy érvelt, hogy éppen a gimnáziumban érettségizetteket kell ide toborozni, jóllehet azok alacsonyabb pedagógiai képzettségűek, de a szakma társadalmi presztízse ettől csak emelkedne. (*OL* 501 966*. cs.*; *OPITEK*, 1933, 227.)

Gyakorlatilag nem sikerült az önálló polgári iskolai igazgatói státus megszervezése, hiába szorgalmazták az élethossziglan szóló kinevezést, s a tanítás alóli felmentést. A tanfelügyelő alól történő felszabadulás folyamata az 1920-as évek végén teljesedett ki az önálló polgári iskolai főigazgatóságok megszervezésével. A törvény azonban a községi iskolák esetében továbbra is megőrizte az iskolaszéket, amely a tanár alkalmazója maradt. Az igazi fordulatot itt is az 1935-ös reform hozta, amely a polgári iskolai igazgatókat „hatóságokká" tette, s nem hagyott működési teret az iskolaszék számára.

A polgári iskolai tanárok követelése egyébként az volt, hogy a X. 3. fizetési kategória helyett a IX. 3-ba neveztessenek ki, és a megállapított 30 év helyett 21 év után jussanak el a VII. 1-es fokozatba. A követelések szerint a VI. fizetési osztálynak automatikusan kellene járnia, a VKM gyakorlata viszont csak külön kinevezéssel tette ezt lehetővé: a tanári összlétszám öt százaléka erejéig. Ezzel a követeléssel éppen a tanári elit kívánta csökkenteni kiszolgáltatottságát a véleményadó tanügyigazgatási apparátussal szemben. A tanáregyesület – sikertelenül – kérte az V. fizetési osztály megnyitását, a létszám öt százaléka erejéig. (*OL K* 636 964*. cs.*; *OPITEK*, 1933, 321–323.)

Rendkívül fontos követelés volt, hogy a polgári iskolai igazgatói állások megszervezttessenek – az egyesületet vezető elit zöme igazgatói teendőket látott el, de tanári státusban. Igazgatói státus nélkül áttekinthetetlen, s a pillanatnyi tanügyigazgatási önkénytől függő volt, hogy a polgári iskolai igazgatóknak – egyre több adminisztratív és érdemi megterheléssel járó munkájuk mellett – mennyit kell tanítaniok. (*OL K* 501 969*. cs.; OPITEK*, 1933, 415.)

A tagság érdekét – mégpedig az idősebb, tekintélyesebb, de az igazgatói kinevezésre valamilyen okból nem számítható tagokét (például katolikus vallású tanár nagy protestáns többségű városban) – szolgálta az a követelés, hogy az igazgatókat emeljék ki a tanári státus létszámából. E nélkül ugyanis a magasabb fizetési osztályokban az a néhány

hely, amit a rendeletek a polgári iskolai tanároknak biztosítottak, kivétel nélkül beteltek volna az igazgatókkal. (Mint ahogyan a tényleges helyzet is az volt, hogy a magasabb státusokat az igazgatói megbízással rendelkező tanárok foglalták el, s nem csekély pluszmunkájuk, illetve életkoruk, tekintélyük miatt ezt a helyzetet nem is nagyon lehetett támadni.) A polgári iskolai tanárelit ugyanakkor azt is felismerte – az egyéni szaktudományos teljesítményt felmutató gimnáziumi tanárral vagy a szintén egyéni pedagógiai teljesítményt (s még inkább községi szintű politikai teljesítményt) felmutató tanítóval szemben –, hogy elsősorban egy-egy iskola komplex teljesítményével szerezhet tekintélyt. Az elit érdeke tehát, hogy a szakmailag színvonalasabb tanárok együtt maradjanak, és ne fogadjanak el – egyéni anyagi érdekeik szorításában – más iskolában igazgatói pozíciókat. Ezt pedig csak úgy lehetett elérni, ha a tanári állásban is hasonló fizetést kínálhattak nekik. (*OL K* 501 967. *cs.*)

A polgári iskolai tanárképzéssel kapcsolatban az egyesület szorgalmazta, hogy a polgári iskolai tanárok gyakorlati képzése a szaktanulmányok végzésével párhuzamosan erre a célra szervezett, fölszerelésével is mintát nyújtó gyakorló polgári iskolában történjék. (*OL K* 636 964. *cs.*) Követelték, hogy ez az iskola a tanárképzőnek szerves része – mintegy „tanszéke" – legyen. (*OPITEK*, 1925, 249.) Ez elsősorban a polgári iskolai elit egy meghatározott csoportjának állt érdekében, azoknak, akik elsősorban módszertani szakismereteikkel, a reformpedagógia, a cselekvésre nevelő iskola híveként és követőjeként tettek szert hírnévre. (vö, *Németh*, 1992, 504.) Jelentős részüknek – éppen mert szaktudományos ismereteikkel elmaradtak – a pozíciójuk emelkedését a főiskolába való betagolódás jelentette. (*OL K* 507 70. *cs.*; *OPITEK*, 1933, 241.) A betagolódást azzal kívánták teljessé tenni, hogy követelték: vegyék ki a polgári iskolai tankerületi főigazgatók, mint főhatóság alól a gyakorlóiskolát, közvetlen fölöttesének a főiskola igazgatóságát, másodfokú hatóságnak pedig a minisztériumot tegyék meg. (*OL K* 507 26. *cs.*) A tanáregyesület elitje számára ez az intézmény az egyik legfontosabb felemelkedési lehetőséget jelentette, fontos volt tehát, hogy az ott dolgozókat ne korlátozhassa a tanügyigazgatás természetes uniformizáló, esetleg „pedagógiailag konzervatív" tevékenysége. (*OPITEK*, 1939, 265.)

Az egyesület igyekezett odahatni, hogy a gyakorlóiskola igazgatóját és tanárait a tanárképző és a gyakorlóiskola tanártestületeinek együttes ülésén tett javaslatára a miniszter nevezze ki. Ez világosan mutatja, hogy a gyakorlóiskola személyzeti politikáját kizárólag a polgári iskolai elit belügyévé kívánták tenni, s a tanügyigazgatásban és a minisztériumi apparátusban megszokott hagyományos érdekérvényesítési módokat ki akarták zárni, védve ezzel saját befolyásukat, s a főiskola – gyakorló-iskola – szakmai kompetenciáját. (*OL K* 501 966. *cs.*) Más kérdés, hogy a polgári iskolai tanárok felismerték, hogy ennek az iskolának léte, az itt dolgozók széles publikálási lehetősége, alacsonyabb óraszáma stb. nem csupán az oda bekerülő elit érdeke, hanem az egész polgári iskolai tanárság szakmai legitimációját is erősíti. A polgári iskolai tanárság ugyanis – szemben a középiskolai tanárok elsöprő szaktudományos fölényével, magántanári címeivel, tudományos társaságokban viselt tagságával, illetve a szakiskolai tanárok pragmatikus szaktudásával és gazdasági körökben kiépült kapcsolataival, a népiskolai tanítók pártkapcsolataival – szakmai legitimációját a „korszerű módszer"-ből merítette. (*OL K* 636 964. *cs.*; *Simon*, 1979, 20.)

A „korszerűség" a reformpedagógia különböző irányzataival több társadalmi csoportnak is megfelelt. *Kerschensteiner*-i irányzata (középpontban az állampolgári nevelés gondolatával) vonzó volt a totalitarizmus felé tájékozódó társadalmi csoportoknak; Dewey-ista irányzatában, annak demokratikusságában az angolszász orientációjúak találták meg számításaikat. (vö. *Németh-Pukánszky*, 1997, 303.; *MP*, 1941, 198.) Másfelől pedig, a politikai orientációtól függetlenül, antiherbartizmusával a széles társadalmi rétegeket átható antiintellektualizmusnak, irracionalizmusnak is megfelelt. Harmadrészt –

eltekintve a politikai és világnézeti szempontoktól –, a szülők egy része – elsősorban az eredetileg alacsonyabb végzettségűek – joggal érezte úgy, hogy gyermekük magával hozott hátrányait (alacsonyabb műveltség, gyengébb verbális készség) a pedagógus a reform-pedagógiával jobban fel tudja oldani, mint a hagyományos módszerekkel. Végezetül azt a tényt sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a polgári iskola körüli lobbyharcokban részt vevők egy része – elsősorban a több nyelven olvasó értelmiségiek – a „gyermek évszázada" gondolatvilágának hatása alá kerülve közvetlen érdekeiktől függetlenül is támogatták a reformpedagógiát, úgy gondolván, hogy a gyerek így „jobban érzi magát" az iskolában. (*OL K* 501 967. cs.; *Pukánszky és Németh*)

A polgári iskola környéki pedagógiai gondolkodás jellegzetes képviselője a tudományos szférában Imre Sándor. Imre a középiskolai világnak sokkal jobban meg-felelő Ziller-Rein-féle intellektualizmus, valamint a középiskolai rendszer egzisztenciális létét meghatározó felekezeti tagoltság elutasítója volt, sőt, a felekezeties hittan ellenzője, a nemzetnevelés sokfélekképpen értelmezhető fogalmának kidolgo-zója. Minthogy a budapesti egyetem a hagyományos akadémiai szaktudományokkal és a középiskolai körökkel állott szövetségben, s ezek az erők voltak többségben az OKT-ban is, Imre nem véletlenül „oldalvizeken" evezett fel: nem az OKT-ban tölt be tisztséget, mint mondjuk Finánczy, vagy korábban Kármán, hanem a középiskolai reform parttalan vitáival szemben markáns iskolareformra készülő 1918-as minisztériumnak lesz (és három rendszerváltáson át 1924-ig marad) államtitkára, ezt követően pedig Szegeden és Budapesten tanít, illetve egyetemi tisztségeket vállal. (*Pukánszky*, 1995, 345. *köv.*)

A szélesebb értelemben vett társadalmi fogadtatáson kívül a polgári iskola elsősorban módszertani kultúrája révén számíthatott olyan – nem csekély befolyású – csoportok támogatására, mint az orvosegyesületek – mögöttük a népjóléti, népegészségügyi, fajvédő társaságok és kormányszervezetek sorával –, valamint a gyermektanulmányi, pszichológiai tudományos mozgalmak, melyeknek viszont nemzetközi bázisa volt elég erős ahhoz, hogy ellensúlyozza akár a középiskolai tanárok nemzetközi szövetségének, akár a nemzetközi kereskedelmi oktatásügyi egyesületnek a befolyását. Ehhez hasonló nemzetközi egyesülettel a polgári iskolai tanárok nem rendelkeztek. (*OL K* 636 909. *cs.*)

Természetesen a polgári iskolai tanári elit biztosítékokat is be kívánt építeni annak érdekében, hogy a gyakorlóiskolai igazgatói és tanári státusokat ne kívülről jöttekkel – például középiskolai tanárokkal, kutatókkal, vagy a tanügyigazgatásból, egyetemi katedrákról kiszorulókkal – töltsék be. (*OL K* 507 70. *cs.*) Követelték, hogy a rendelkezések mondják ki: gyakorló iskolai tanárnak és igazgatónak csak olyan személy nevezhető ki, aki polgári iskolában több éven át sikeresen működött, s pedagógiai rátermettségének mind a gyakorlatban, mind az irodalom művelésében tanújelét adta. (*OL K* 507 26. *cs.*) Szorgalmazták, hogy a gyakorlati kiképzés három évfolyamon történjék, s a másodévesek heti egy órában hospitáljanak, és ugyanannyi időben a gyakorló tanár magyarázza meg a tanításnál követett módszereit. (OL K 636 964. cs.) A harmadévesek heti három órában tanítsanak és hospitáljanak, ezen kívül heti két óra jusson a tanítás előkészítésére, illetve módszertani szemináriumra. (OL K 636 909. cs.) A negyedévesek heti három órában tanítsanak összefüggő didaktikai egységeket. Itt egy-egy óra fordítandó a tanítás bírálatára és a tanítások előkészítésére. Ezenkívül minden jelölt töltsön egy hetet a gyakorló polgári iskolában, amikor a szakbeli gyakorló iskolai tanárral bejárnak annak minden órájára, s részt vesznek az iskolai élet minden megnyilvánulásában. (*OL K* 507 70. *cs.*)

Ezek a követelések, különösen az utolsó, a gyakorló polgári iskola tanárságának befolyását kívánták növelni a tanárképzés egész folyamatára, s különösen a „gyakorló félévvel" a gyakorlóiskola normáinak országos megismertetését, elterjesztését célozták meg. (*OL K* 501 964. *cs.*; *Pukánszky*, 1987, 103.)

E kívánságokból 1928-ban sokat teljesített a kultuszminisztérium. Az addigi főiskolákat egyesítve, illetve megszüntetve, a szegedi egyetemhez kapcsolták a tanár-kép-

zést, s a tanárképzés időtartamát háromról négy évre emelték. (*OL K* 507 26. *cs.*; *Simon*, 1979, 170.)

A polgári iskola a helyi társadalomban

A polgári iskola társadalmi feladatáról az egyesület úgy vélekedett, hogy az iskolatípus feladata és legitimációja abban rejlik, hogy a „magyar népet" a gazdasági feladatokra előkészítse, s a feltörekvő rétegek számára mobilitási csatornát biztosítson. Ehhez azonban nem csupán iskolai, hanem – elsősorban faluhelyen – iskolán kívüli aktivitásra is szükség van. (*OL K* 636 964. *cs.*) Ilyen a tehetségkutatás és tehetségmentés, amellyel a népiekhez és más mozgalmakhoz csatlakoztak. (OL K 636 909. cs.)

A kikerülő növendékek elhelyezkedésének támogatása is ide tartozik, s ezzel a példával ösztönözték az ingadozókat gyermekeik beíratására. A cél: „a végzett növendékeket szövetségbe tömöríteni, hogy a tanult elem társadalmi súlya ezúton is biztosíttassék" – írták, amihez az is hozzátartozik, hogy világosan érzékelhető volt: az egyes gimnáziumok már régen megalakították volt tanítványaik baráti körét, s mivel ezeknek a tanítványoknak egy része időközben többé-kevésbé jelentős helyi vagy országos pozíciót szerzett, a baráti társaságok a gimnáziumok „kijáró", illetve érdekkijárást közvetítő intézményeivé váltak. Más részről viszont megalakult a felsőkereskedelmi iskolát végzettek szövetsége, amely nemzetközi kogresszust is tartott Magyarországon, ami az iskolatípus kultuszminisztériumi pozícióit általában is javította. (*OL K* 507 70. *cs.*) Erről a lehetőségről tehát sem helyi, sem országos szinten nem kívántak lemondani.

Az iskola kertjének mintagazdasággá való átalakításától – ez elsősorban az FM koncepciója volt – a tanáregyesület azt remélte, hogy a mezőgazdasági igazgatás helyi szerveitől cserében sokféle szívességet, anyagi juttatást lehet kérni. A fogyasztási szövetkezetek szorgalmazása szintén politikai indíttatású – a jelentős százalékban zsidó kiskereskedelem háttérbe szorítására irányult. (OL K 507 26. cs.) Ugyanakkor a tanárok közvetlen hasznot is remélhettek ezekből a szövetkezetekből: ugyanis a helyi „természetes vezetők" nem a „szabadforgalomban" elhelyezkedő tanult emberek voltak, hanem köztisztviselők, azaz elsősorban tanítók, tanárok, közigazgatási tisztviselők. A felügyelőbizottsági tagság pedig uralmat jelent a helyi kistermelők és általában az értékesítési viszonyok fölött. (*OL K* 636 964. *cs.*)

A tanáregyesület szorgalmazta, hogy a tanárok vegyenek részt a helyi népművelésben s létesítsenek könyvtárakat, olvasóköröket, azaz tartsák befolyásuk alatt a helyi kulturális és ideológiai viszonyokat. A tanárok számára ajánlotta, hogy létesítsenek helyi múzeumokat, kultúrházakat, mutassanak rá a település környékének gazdasági, műszaki, tudományos érdekeire. Ennek a regionalitás szempontjából volt nagy jelentősége: ettől remélték, hogy a polgári iskola a községeknek éppen olyan szellemi centruma lesz, mint a középiskola a városoknak, s ettől hosszú távon csökken a városok elszívó ereje, erősödnek a gyökerek, s a részvétel arányában nő a polgári iskolai tanárok becsülete a helyi vezető körök előtt. (*OL K* 507 70. *cs.*) A tanáregyesület nyíltan bíztatta tagjait, hogy kapcsolódjanak be a község képviselőtestületének munkásságába, s ott az iskolatípus és tanártársaik érdekeit megfelelően védelmezzék. (*OL K* 501 968. *cs.*)

A polgári iskola és a polgári iskolai tanárság sorsát az 1935-ös tanügyigazgatási reform után az 1938-as gyakorlati középiskolai törvény, az 1938-as gimnáziumi tanterv és a nyolcosztályos népiskoláról szóló 1940-es törvény együtt határozta meg: az egyik „véglegesen" bezárta a négyosztályosság börtönébe, a másik lényegében megvédte a polgári iskolát a legalsó néposztályok beözönlésétől. Szinte szimbolikus értékűnek számít, hogy a magyar polgári társadalomban a polgári jelzővel illetett iskola egyfelől még inkább másodrendűnek tekinthető, mint ötven esztendővel korábban, másfelől pedig nem vált állampolgári jogon, azaz mindenki számára hozzáférhető iskolává. (*OPITEK*, 1943, 217.)

A polgári iskola kiszakadásának története azt mutatja: az állam ugyan hosszú ideig támaszkodik a felekezeti kötöttségekkel s tudományos beágyazottsággal sem rendelkező csoportra, de amint e csoport elvágja utolsó kötelékeit is az alkotmányos konstrukciót jelentő tanfelügyelői-megyei intézményhez, az állam elveszíti érdeklődését, s az iskolatípus tanárainak érdekeit könnyedén feláldozza.

A kereskedelmi iskolák kialakulása

A tanfelügyelők alól kinövő intézmények a polgári iskolától radikálisan eltérő típusát a kereskedelmi iskolák jelentették. Ebben az iskolatípusban nem a professzionalizációval kikristályosodó szakmai kör az állam legfontosabb partnere, hanem az iskolát végzetteket alkalmazók köre.

A kereskedelmi iskolák története meglehetősen „vegyesen indult": zömében magánkezdeményezésekből nőttek ki, s ekképpen felügyeletük is általában a kereskedelmi igazgatás alá tartozott. 1872-ben jelentős parlamenti viták után a kereskedelmi oktatásügy a VKM-hez került. A VKM azonnal garantáltatta a középkereskedelmi iskola végzettjeinek az önkéntességi jogot, s kimondta, hogy csak oly növendékeket vehetnek fel, akik az algimnáziumot vagy alreáltanodát, vagy a negyedik osztályú polgári iskolát sikerrel elvégezték, vagy akik legalább 14 évesek, és az említett iskolák ezen osztályaiban tanítani szokott tantárgyakból felvételi vizsgálatot álltak ki. (*MP*, 1892, 602.)

A merkantil körök rendkívüli befolyását mutatja, hogy az előtanulmányokkal együtt pusztán hétéves, mégcsak nem is feltétlenül elvégzett algimnáziumra támaszkodó iskola végzettjei az önkéntességi jog szimbolikus kiváltságát éppúgy megszerezték, mint a középiskolát végzettek.

A köztisztviselők minősítéséről szóló 1883. évi törvény, amely a kereskedelmi iskolát végzetteknek a középiskolát végzettekével egyenlő jogokat biztosított, ugyanezt a rendkívüli befolyást mutatja.

A tanáregyesület szorgalmazta, hogy a tanárok vegyenek részt a helyi népművelésben s létesítsenek könyvtárakat, olvasóköröket, azaz tartsák befolyásuk alatt a helyi kulturális és ideológiai viszonyokat. A tanárok számára ajánlotta, hogy létesítsenek helyi múzeumokat, kultúrházakat, mutassanak rá a település környékének gazdasági, műszaki, tudományos érdekeire. Ennek a regionalitás szempontjából volt nagy jelentősége: ettől remélték, hogy a polgári iskola a községeknek éppen olyan szellemi centruma lesz, mint a középiskola a városoknak, s ettől hosszú távon csökken a városok elszívó ereje, erősödnek a gyökerek, s a részvétel arányában nő a polgári iskolai tanárok becsülete a helyi vezető körök előtt.

Ugyanez a törvény a polgári fiúiskola hatodik osztályát végzett növendékeknek nem adja meg ezeket a jogokat. Így került sor azokra a kísérletekre, amelyeket a polgári iskola fejlődésével kapcsolatosan ismertettünk, azaz arra, hogy a polgári iskolák számára kereskedelmi jellegű felső tagozatokat szervezzenek.

Az 1884. évi szervezet megjelenésekor mindössze kilenc, nagyjában az 1872. évi, első szabályrendelet alapján álló önálló középkereskedelmi iskolát talált.

A tantervi szorosabb kapcsolat csak néhány polgári iskolánál, és csak rövid ideig állt fenn; a legtöbb kereskedelmi iskola mindjárt az önálló tanterv alapján kezdte meg működését, és csakhamar helyiség, vezetés és tanári testület tekintetében is áttért az önálló típusra. Ha az 1918–19. évi állapotot tekintjük, az akkor működött 75 felsőkereskedelmi iskolának alig egyötöde szerveződött polgári iskolával kapcsolatosan.

A kereskedelmi iskolák számának első nagy fellendülése az 1884 és 1895 közötti 12 évre esik, amely időszakban 26 kereskedelmi iskola nyílt meg.

1892-ben az OKT kétféle kereskedelmi iskola létrehozását javasolta: egy hároméveset, melynek alsó tagozatát a kereskedők mindennapi igényei határozzák meg, és egy négyéveset, amely – hasonló három év után – a negyedik évben egy kereskedelmi tisztviselő képzés igényeit elégíti ki. A kereskedelmi iskolai tanárság és számos nagyobb gazdasági érdekeltség ellenállt ennek az elképzelésnek, ami elősegítette a kereskedelmi iskolák és az OKT, illetve a tanügyigazgatás „szakítását". (*MP*, 1892, 602–618.)

A VKM az 1895. évi szervezettel kivette az intézeteket a tanfelügyelők hatásköre alól, és élükre felsőkereskedelmi iskolai főigazgatót rendelt.

Az iskola jellege – ez elsősorban a tárgyakban és a tantervben tükröződött – átalakult: a kereskedelmi levelezés a kereskedelmi ismeretektől különvált, s önálló tárgy lett. Új az irodai munkálatok tárgy is. A tananyag gyarapodása főképpen a nyelvekre (bár már az 1885. évi tanítás tervében is második kötelező idegen nyelvként szerepelt a francia), és a kereskedelmi szaktárgyakra esik, a természettudományokat viszont ismét tovább kurtították.

Általában el lehet mondani, hogy az előbbi tanítási tervekkel szemben az 1895. évi a kereskedelmi iroda teendőit helyezte előtérbe. Ez azt jelentette, hogy a kereskedelmi elsősorban a vállalati szférának felelt meg, annak képzett magántisztviselőket, azonban kevésbé felelt meg a kiskereskedők érdekeinek (*MP*, 1895, 398., 569.; 1898, 377.; 1902, 348.)

Az iskolatípust – miközben szakjellegét fokozták – fokozottan be kívánták illeszteni a középiskolai hálózatba. Erre utal, hogy a vallástan itt is kötelező tárggyá vált, illetve szorosabban állapították meg a tanárok képesítését, heti óraszámát. A tanulókat illetően elejtették a felvételi vizsgálat intézményét, ehelyett minden jelentkezőre nézve felvételi kellékül a négy középiskolai vagy polgári iskolai osztály elvégzését mondták ki.

A felvételi követelmények között jellegzetes elem, hogy eltekintettek a latinból nyert elégtelen osztályzattól – ennek nyilvánvaló célja az volt, hogy a negyedik középiskolából a középiskola klasszikus jellege miatt továbblépni nem szándékozókat az iskolatípus felszívhassa.

A következő átalakítás idejére a kereskedelmi érdekcsoportok teljes egészében belevetették magukat a reform körüli küzdelmekbe.

A Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter 1902. évi július hó tizedikén 11.806. sz. a. kelt rendeletével értesítette az Országos Ipari és Kereskedelmi Tanácsot, hogy a kereskedelemügyi miniszterrel egyetértően elhatározta a felsőkereskedelmi iskolák 1895. évi szervezetének általános revízióját. Az e célból szükséges tárgyalások intézését a Tanácsra, mint mind a két minisztérium szakoktatási kérdésekben konzultatív közegére bízta.

A Tanács a revíziós előmunkálatokat a következőképpen indította meg: felkérte a kereskedelmi és iparkamarákat, a kereskedelmi testületeket, társulatokat és egyesületeket, és révükön a tekintélyesebb hazai kereskedő cégeket, a biztosító, a közlekedési és az ipari vállalatok vezetőit és alkalmazottait, hogy nyilatkozzanak, milyen eredményét tapasztalják a felsőkereskedelmi iskolai oktatásnak, mely irányban volna az iskolák szervezete esetleg változtatandó; mely tárgyak tanításában lehetne az anyagot a gyakorlati kívánalmaknak megfelelően csökkenteni, és mely tárgyak vagy a tárgyak mely részei kívánnak hatékonyabb művelést.

A Tanács ugyanakkor felkérte az érettségi vizsgálati biztosokat, a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületét és a felsőkereskedelmi iskolák tanári testületeit, hogy mondjanak véleményt: megfelel-e az 1895. évi tanításterv a pedagógia és didaktika követelményeinek; van-e abban egységes vezető eszme, fontosságukhoz mért elbánásban részesülnek-e az egyes tárgyak, megvan-e a kellő harmónia az általánosan művelő és a szaktárgyak között; nem mutatkozik-e a sokféle anyag miatt az ifjúság túlterhelése? Megfelelő-e a rendtartás és az érettségi szabályzat?

A kereskedelmi éredekeltségek nagy része úgy foglalt állást, hogy ne legyen hosszabb tanulmányi idő, és gyakorlatiasabb kereskedőket képezzen az iskola. A tanács előadója –

az érdekeltségek és a tanári körök érdekei között egyensúlyozva – úgy kísérelte meg az iskolatípus időtartamának növelését, hogy a lefelé bővítést javasolta, vagyis azt, hogy ne a polgári iskolák negyedik, hanem harmadik osztályára épüljön a felsőkereskedelmi. A kereskedelmi minisztérium államtitkára viszont úgy foglalt állást, hogy az iskolát felfelé kell bővíteni, tehát négyévessé kell tenni. A tanáregyesület azonnal átlátta a presztízs- és a rangemelkedés lehetőségét, és felzárkózott ezen álláspont mellé. (*MP*, 1930, 17.)

A beérkezett véleményekből azokat, akik azt kívánták, hogy a felsőkereskedelmi iskola kész kereskedőket neveljen, a Tanács eleve kiselejtezte, mert szélesebb alapozó funkciót szánt a felsőkereskedelmi iskolának, illetve folytatta azt a korábban megindult tendenciát, amely a felsőkereskedelmi iskolát elsősorban a kereskedelmi tisztviselők iskolájává tette. (*MP*, 1930, 17.)

A kultuszminisztérium hosszan ingadozott az ügyben, hogy a társminisztérium és a tanárok álláspontját fogadja-e el, vagy pedig a továbbra is a tiltakozó, rövidebb képzést követelő Budapesti Kereskedelmi és Iparkamaráét, de végül az előbbi mellett döntött, és a Tanácsnak adott megbízást a tanterv elkészítésére. (*MP*, 1903, 419.; 1904, 244.; 1905, 604.; 1906, 540.)

Tervezetét a tanács a kereskedelmi tisztviselőképzés jegyében, illetve az általános gazdasági középiskola kialakításának szándékával készítette el: módosítsák a magyar nyelv és irodalom tanítását úgy, hogy a magyar fogalmazás tanítására „az eddiginél nagyobb gond fordíttassék." Ugyanezen körök a német nyelvtanítás élőbbé változtatását, s érettségi tárggyá tételét, illetve még egy idegen nyelv kötelező tanulásának kérdését vetették föl.

A tervezet szerint kereskedelmi számtan tanításában az eredmény a biztos és gyors számolóképesség fejlesztésével, és az üzleti életben előforduló egyszerűbb számítások intenzívebb gyakorlásával fokozandó. Példákat elsősorban az áruüzlet köréből kell venni. Viszont elhagyhatók, illetve a legszükségesebbekre szoríthatók a komplikáltabb, különösen a bank- és tőzsdeüzlet körébe eső számítások. „A könyvvitel tanításánál az elméleti alap már didaktikai értékénél fogva sem mellőzhető, de ennek az alapnak a tanítás céljában uralkodóvá válni annál kevésbé szabad, mert a könyvvitelt gyakorlati hasznáért tanítjuk iskoláinkban." (*OL K* 592, 23.*cs.*)

A Tanács az új szervezet oktató részének vezető eszméjévé a közgazdasági szellemet kívánta tenni, és azt akarta, hogy ez a szellem érvényesüljön már a tanárok képzésénél is. A felsőkereskedelmi iskolák hároméves tanfolyamát négy évre szándékozták bővíteni. Szükségesnek vélték minden felsőkereskedelmi iskola mellé kereskedelmi szaktanács szervezését, amelyet állami iskoláknál a kormány nevez ki, nem államiaknál a fenntartó testület választ. A felsőkereskedelmi iskolák igazgatói ezután minden ötödik évben kérdőívet intéznek azoknak a cégeknek a főnökeihez, amelyeknél végzett növendékük van alkalmazásban. A tapasztalatokat az iskola gyakorlati irányban való fejlesztésének javára értékesítik. Arra kell törekedni, hogy minden felsőkereskedelmi iskolának képesített egyénekből álló, önálló tanári kara legyen. Többek között ezek voltak a Tanács konkrét határozatai, amelyeket az elnökség 1906. év májusában terjesztett részletes megokolással a minisztérium elé.

A Tanács által elkészített tervezethez hozzászólt valamennyi felsőkereskedelmi iskola, s véleményük alapján revideált átmeneti tanítástervet a Tanács elnöksége jóváhagyás végett 1908 nyarán a Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter elé terjesztette. (*MP*, 1913, 311.)

Akkor azonban a redukált tanítástervet nem adták ki.

A háború, s a felsőkereskedelmik ügyei iránt sokkal érdeklődőbb kultuszminiszter, *Jankovics* ezt is kimozdította a holtpontról. a VKM kiadta az 1908-ban kidolgozott redukált tanítástervet azzal az egyetlen módosítással, hogy egyelőre a testgyakorlást is a nem kötelező tárgyak közé sorolta. A VKM 1916-ban megszüntette a könyvvitel tanítását az alsó osztályban s az így felszabadult két órát a magyar levelező gyorsírás kötelező tanítására fordíttatta. (*MP*, 1915, 212., 295.; 1916, 73.,123., 216.; 1917, 363.)

A felsőkereskedelmik 1919 *után*

1919 őszén a kormányzat első ténykedése volt, hogy az 1913 óta készen levő négyéves felsőkereskedelmi iskolai tervezetet kiadja – a kereskedelmi iskolai tanárság értekezletével jelöltetve ki a tantervkészítő bizottságot. Feltehető, hogy a kereskedelmi iskolai tanárságra ekkoriban a kereskedelmi körökkel szemben kíséreltek meg támaszkodni. (*MP*, 1919, 120.)

Feltehetőleg ekkor vált világossá az is, hogy a felsőkereskedelmi iskolai tanárszervezet nem eléggé megbízható partner, mindenesetre létrejött a Felsőkereskedelmi Iskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége. (*OPITEK*, 1932., 245.)

A két világháború közötti tantervben domináns a „keresztény erkölcsi és nemzeti meggyőződésre való nevelés nagy gondolata: kifejezésre jut ez nem csupán a hit- és erkölcstanban, a magyar irodalomban, a történelemben, a jogi és a közgazdasági ismeretekben, hanem a szorosan vett kereskedelmi szaktárgyak tanításánál is, amelyeknek keretében számos alkalom nyílik arra, hogy az ifjúságba altruisztikus eszméket neveljünk." A test nevelése szempontjából nagyon fontos a kötelezővé tett testgyakorlás és egészségtan. (*MP*, 1922, 21.)

Az 1920-as tanterv egyik alapvető újítása az úgynevezett munkadélután volt, amely a közgazdasági középiskola profilját csökkentette, az egyes iskolákat az egyes területek profiljához igazította, s ily módon szolgálta a gyakorlatiasítást: Kecskeméten például gyümölcstermelő és kosárfonó, Szekszárdon szőlőművelő és kádáripari stb. funkciót vétetett fel.

A másik újítás a 2+2-es szerkezet volt, mely szerint az alsó tagozaton a kis- és közép árukereskedelemre képezték ki a diákokat, a felső tagozat pedig közgazdasági tagozatként működött volna. (*MP*, 1930, 148.)

A VKM azután a tanácskozás eredményeitől függetlenítve magát, több ízben módosította a tantervet. 1921-ben a hit- és erkölcstan heti óráinak számát emelte fel a miniszter mind a négy évfolyamban egyről kettőre. 1923-ban megszüntette a munkadélutánt, valamint a négy évfolyam kettős tagozódását – utóbbi pedig a szakmai erők legbonyolultabban kialkudott eredménye volt (*MP*, 1930, 148. *köv*).

A kereskedelmi és iparkamara már 1923-ban és 1925-ben alapvető elégedetlenségét fejezte ki a felsőkereskedelmi iskolával szemben, mondván, hogy az nem eléggé szakiskola. A szakiskola mivoltot követelte *Éber Antal* is a budapesti törvényhatósági és pénzügyi bizottságban. A Cobden Szövetség, a magyar szabadkereskedelem egyik legbefolyásosabb szervezete ezért hívott össze ankétot 1929 novemberében. A felsőkereskedelmi iskolai tanárok egyre távolabb kerültek ettől a követeléstől: az általános, gyakorlatias gazdasági középiskola imázsát kívánták fenntartani. (*A felsőkerekedelmi*, 1931, 10.)

A harmincas évek magyar kormányzata még általánosabb középiskolákban gondolkodott, mint a tanáregyesület, hiszen a klasszicizált középiskolától csak egy általánosabb jellegű gyakorlati középiskolának volt esélye elvonni a tanulókat, egy igazi kereskedelmi szakiskolának nem. (*MP*, 1938, 74.)

A tanáregyesületekkel való konzultáció a későbbiekben teljesen elmaradt, az 1938-as törvény tervezetét is a szakegyesületek megkérdezése nélkül alakította ki a miniszter. Az 1940-es tanterv pedig az alsó osztályokból teljes egészében kiszorította a kereskedelmi szakismereteket. A törvény és a tanterv tehát a legnagyobb szakképző iskolatípust egyértelműen általános modern középiskolává változtatta. Ezt a modern középiskolát azonban másodrangú, és nem minden felsőoktatási intézményben való továbbtanulásra lehetőséget adó középiskolának deklarálta.

A szakoktatás legjelentősebb intézményeit, a kereskedelmi oktatási intézeteket – melyek valójában nem csupán a kereskedelmi tisztviselőképzést látták el, hanem az ipar valamennyi nem műszaki, valamint a pénzintézetek tisztviselőit is képezték – a VKM 1872-ben vette át. A két tárca, a VKM és a Földmívelés-, Ipar és Kereskedelmi Minisztérium

megállapodást kötött arról, hogy az iskolák vezetését ugyan a tanfelügyelő látja el, de ahányszor tantervmódosításra és intézményalapításra sor kerül, a két miniszter közösen intézkedik. Utóbbi minisztérium megtartotta azt a jogát, hogy az éves vizsgálatokra biztosokat küldjön, sőt ezekre meghívót is kapjon. A tanfelügyelő által a VKM-nek megküldött jelentéseket évente másolatban átküldték a másik szaktárcának is.

A kereskedelmi iskolai tanárok, a tanáregyesületek, a tekintélyes szakfolyóiratok folyamatosan sürgették a tanfelügyelő kizárását a kereskedelmi oktatási szférából. Az ipari és kereskedelmi körök önálló képviseleti igényének megerősödése az 1890-es évek elején valódi politikai erőt sorakoztatott ezen követelés mögé. A kormány pedig – a Lex Szapáryana 1891-es beiktatásával – szinte jelzést adott arra, hogy nyitott minden olyan ágazati koncepció elfogadására, amely a megyei erőknek részben kiszolgáltatott tanfelügyelőtől vesz el jogköröket, anélkül azonban, hogy a központ terheit növelné, és a lendületes gazdasági fejlődést lassítaná. (*Sarlós*, 1976, 171.)

1891-ben a kereskedelmi miniszter a kereskedelmi és iparkamarákhoz felszólítást intézett, hogy minden iparkamara területén két nagy ipariskola jöjjön létre; az egyiket az állam, a másikat a helyi kamara tartsa fenn. (vö, *Felkai*, 1994, 115) Noha e tervből nem lett semmi, de világossá vált, hogy a szaktárca is megjeleníti érdekeit a szakoktatásban. 1892-ben létrejött az Országos Iparoktatási Tanács, melynek tagjait fele-fele részben a VKM, illetve a kereskedelmi miniszter nevezte ki. 1895-ben a Kereskedelmi Minisztérium pártfogásával kidolgozott tervek szerint megerősödött a felsőkereskedelmi iskolák szakiskolai jellegének kialakítása; a nyelvek és a kereskedelmi szaktárgyak előretörtek, a természettudományok visszaszorultak. A standardizáció részeként egyértelművé vált, hogy a felsőkereskedelmi valóban egyfajta középiskola, hiszen a felvételhez megkövetelte a négy középiskolai vagy a polgári iskolai végzettséget. (*Schack és Vincze*, 1930, 268.)

A középiskolarendszer klasszikus részének legfontosabb története – minthogy eredetileg nagyrészt felekezeti intézményekből állt az egyház – állam konfliktus jelentette. (Ebben hasonlatos volt a népiskolához) Ugyanakkor a népiskolával ellentétben az önálló, felekezetektől is, tanügyigazgatástól is független professzionális nyomáscsoport megjelenésének sokkal nagyobb volt az esélye. Mi több ennek a csoportnak a professzionalizálódása elkerülhetetlen is volt, hiszen ugyanolyan egyetemi diplomával rendelkezett, mint a többi professzionalizálódó, felekezeti kötelékekből kiszakadó csoport, a jogászok, az orvosok stb.

A népoktatástól eltávolodott iskola 1895-től önálló főigazgatóságot kapott, de a VKM nyilvánvalóan érzékelte, hogy veszélyes útra lép, ha új tanügyigazgatási ágat hoz létre, ezért évekig nem töltötték be az állást, hanem egy műegyetemi matematika professzorral láttatták el az iskolák felügyeletét. (vö. *Felkai*, 1994, 115.) A megindult folyamatot már nem lehetett megállítani, s 1896-ban létrejött az Iparoktatási Főigazgatóság is, amely a tanoncoktató intézményekre felügyelt. (A Kereskedelmi Minisztériumban létrehozott Iparoktatási Főigazgatóság viszont a középfokú iparoktatási intézetek felügyeletét látta el.) Ezután a kereskedelmi akadémiai körök egyik legtekintélyesebb személyisége, *Schack Béla* kapta meg a kereskedelmi iskolai főigazgatói állást, sőt az 1900-ban átszervezett Országos Iparoktatási Tanács kereskedelmi oktatásügyi előadói tisztét is. (*Víg*, 1932, 104.) A kereskedelmi iskolai körök további nyomására 1913-ban állást szerveztek a felsőkereskedelmi és női tanfolyamok egy részének felügyeletére is, 1920 áprilisától pedig a felsőkereskedelmi iskolai főigazgatók ügyköre a kereskedő tanonciskolákéval bővült. (*VKM*, 1927, 67500.)

Az 1922-es ipartörvény – a tanoncoktatásról rendelkezve – gyakorlatilag az összes fontos kérdést a VKM-nek az iparoktatási főigazgató véleménye alapján hozott döntésére bízta. A felügyeletet a főigazgató és a tanfelügyelő közös kötelességévé tette, de például az iskolalátogatási kötelezettség alóli felmentést – a tanonciskola-igazgató után másod- és végső fokon – egyedül az iparoktatási főigazgató gyakorolta. Az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanácsot az iskolák szervezetének, tankönyveinek és terveinek elkészítésébe vonták be.

A VKM a mezőgazdasági népiskolák felügyeletét olyan módon osztotta meg, hogy az adminisztratív felügyeletet a tanfelügyelő kezében hagyta, a szakszerűség ellenőrzése pedig a VKM gazdasági szakfelügyelője kezébe került. Az 1926-ban létrejött Gazdasági Szakoktatási Tanács tagjai – köztük a nagy mezőgazdasági érdekeltségek vezetői – a VKM mezőgazdasági szaktanfelügyelőjével és a Földmívelésügyi Minisztérium (FM) mezőgazdasági oktatást irányító osztályával állhattak kapcsolatban. (*A felső*, 1924, 47) A középfokú iskolák másik csoportját az FM-ből irányították. (vö. *Kelemen*, 2002, 139. *köv.*)

A magyar szakoktatás területén tehát a tanfelügyelő hatáskörét a munkáltatók és a professzionális tanárok érdekköreinek hatásköre váltotta fel. A kereskedelmi iskola tulajdonképpen nem szakoktatásként, hanem a modern középiskola társadalomtörténeti funkcióit betöltve működött.

Egyensúly a középiskolai szférában

A középiskolarendszer klasszikus részének legfontosabb története – minthogy eredetileg nagyrészt felekezeti intézményekből állt – az egyház-állam konfliktus. (Ebben hasonlatos volt a népiskolához.) Ugyanakkor a népiskolával ellentétben az önálló, felekezetektől is, tanügyigazgatástól is független professzionális nyomáscsoport megjelenésének sokkal nagyobb volt az esélye. Mi több, ennek a csoportnak a professzionalizálódása elkerülhetetlen is volt, hiszen ugyanolyan egyetemi diplomával rendelkezett, mint a többi professzionalizálódó, felekezeti kötelékekből kiszakadó csoport, a jogászok, az orvosok stb.

Az igazgatói hatalom változása

Laikus kontrollról a középiskolák esetében sosem volt szó: így itt inkább az a kérdés, hogyan és miért fejlődik az igazgató a tanárok szinte egyenrangú társából egyértelműen fölérendelt hatósággá.

A középiskolai tanárok már a 19. század közepén igen nagy tekintélyű személyiségek mind a helyi társadalomban, mind a tanügyigazgatás szemében. Nem kevés közülük egyetemi magántanár, a szerzetesrendek magas rangú vezetője, vagy a protestáns egyházak világi vezetője. Az igazgató hatalma a nagy tekintélyű szaktanárokkal szemben rendkívül korlátozott volt. Hatalmának korlátozottsága azonban nemcsak tekintélyes kollégáival szemben volt feltűnő, hanem még az iskolai szolgákat is a minisztérium nevezte ki. „A középiskolai igazgatók jogköre a szolgákkal szemben minimális és összehasonlítva a pénzügyigazgatókéval, valóban semmis" – panaszolja fel a század végén a Paedagogiai Társaság folyóirata. (*MP*, 1896, 49.) Az 1850-es években az igazgatói pozíció még évenként rotált, később hároméves megbízatássá vált, melyet egyszer meg is lehetett hosszabbítani.

Lassan kiformálódtak azok az érdekellentétek, melyek az igazgató és a tantestület között húzódtak. Az igazgatóknak egyre inkább az volt a törekvésük, hogy a rendtartás a tanárokkal szemben védelmezze őket. „Bármily liberális és ideális elvekkel fogtam alig három év előtt az igazgatósághoz, máris szomorúsággal tapasztalom, hogy méltányos és igazságos eljárás nem mindig vezet célhoz, s vannak olyanok is, kikkel szemben kíméletlen szigorúság van helyén" – írja egy igazgató. (*MP*, 1896, 202.) A tanároknak azon-

ban továbbra is maradt érdemi lehetősége a minisztériummal való közvetlen érintkezésre, nemcsak igazgatójuk, de néha főigazgatójuk megkerülésére is.

Ennek ellenszereként jelenik meg először az igazgatói szakma professzionalizálódásának követelése. Kemény Ferenc a tanáregyesület közlönyében kezdeményezte, hogy alkottassék rendelet az igazgatók gyakorlati képzéséről: értekezleti jegyzőséggel való megbízás, igazgatói irodába való beosztás, szüneti igazgatóhelyettesi megbízás révén kívánta volna a szakma professzionalizálását elérni. (*OKITEK*, 1892, 150.) Egy rendtartás-szakértő már szövetségeseket keres céljaihoz, normatív hatalmat ajánlva a VKM tisztviselőinek, illetve a gyakorlóiskola tanári gárdájának is. „Az igazgatói képesítést én két vizsgálat letevéséhez kötném: az egyik volna az adminisztrácionális vizsgálat, a másik, hogy úgymondjam, tanulmányi szigorlat. Az elsőt a közokt. minisztériumban kellene kiállani... tárgyai: az összes szervezeti és admin. tudnivalók, főleg a Középisk. Törvény és a Rendtartás szellemének alapos felfogása és alkalmazása. A tanulmányi szigorlat célja, tekintettel, hogy tanáraink legfeljebb két szakból vannak képesítve, az igazgatóknak pedig a középiskolai összes tárgyakban tárgyilag és metodikailag jártasaknak kell lenniök – a középiskolai összes tárgyakban való jártasság előtüntetése, azon fokig, amit a tanulóktól követelünk." S ehhez kapcsolta volna a gyakorlat „szamárlétráját". (*MP*, 1896, 204.)

Az igazgatókat a század elejétől szorította a kormányzat némi „konferenciázásra", s ekkortájt jelentek meg azok a gyakorlati célokat szolgáló igazgatási segédanyagok is, amelyek az igazgatói munka standardizálódását mutatták. Az igazgatók az adminisztratív munka nagy részét helyettesekre próbálták hárítani, erre azonban a törvény nem adott lehetőséget.

Mindennek eredményeképpen általános tapasztalatot foglalt össze egy parlamenti képviselő, amikor a századforduló után így látta a helyzetet: „Az igazgatói állásra nem törekszik senki; rendszerint fiatal embernek kell átengedni a terrénumot; és miért? Mert bevett szokás szerint az illető igazgatót nem nevezik ki, hanem csak megbízzák az igazgatói teendőkkel, tetszés szerint egy-két esztendeig. Ha egy tanár igazgató lesz, tanári fizetésében degradáltatik; nem többet kap, hanem kevesebbet. Egy tanárnak, sem igazgatónak közjogi állása nincs, mert nincs olyan törvény, a mely őt a hatósági közegek közé sorozta volna. Az igazgató nem szakíthat magának a szünidőre semmi szabad időt, mert helyettest a nyári időre alig talál, a törvény pedig nem gondoskodik arról, hogy az igazgatónak legyen helyettese. Vegyen példát a t. miniszter úr a fővárostól. A főváros már régen belátta, hogy az osztályoknak és a tanerőknek szaporításával gondoskodni kell az igazgatóról is annyiban, hogy neki helyettes adassék és a főváros minden egyes iskolánál számfeletti tanítót alkalmaz, a ki az igazgatónak kezére játszik, ő vezeti az adminisztrácziót és ha szükség van, egyúttal helyettesíti az igazgatót." (*KN*, 1901, 356.)

A pártpolitikai és világnézeti konfliktusok növekedése az iskolák körül azonban néhány évvel később megnövelte az igazgatói pozíció fontosságát. Egy 1906-ban a VKM megbízásából megjelent reformanyag (*Alvinczy*, 1906, 82.) a korábbi koncepciót úgy módosítja, hogy az igazgató tanulmányi vizsgáját ne a tanárképző tanárai előtt tegye le – ebből is látszik, hogy Kármán Mór köre ekkorra már erősen visszaszorult a tanügyigazgatási elittel szemben –, hanem a szakfelügyelők előtt, s a gyakorlatias jellegű adminisztratív tudás mellett a napirenden lévő oktatáspolitikai kérdésekben való „tájékozottságot", mi több, „saját véleményt" is megkövetelte volna. Így egy kultuszminisztériumi tisztviselőkből álló vizsgabizottság ellenőrizhette volna a jelölt politikai alkalmasságát. A tanári szakma érdekét súlyosan sértette, hogy igazgatójelöltségre már ötévi tanárkodás után lehetett volna pályázni. Az évtized második felében növekvő számban neveztek ki fiatal tanárokat igazgatóknak, s noha a tanáregyesület tiltakozására a miniszter 1911-ben megígérte, hogy erre a posztra csak minimum 15 évi szolgálattal nevez ki igazgatókat, az ezt követő nyolc kinevezésből öt esetben megszegte ígéretét.

Az ok nyilvánvalóan a jelöltek politikai alkalmassága – és a 19. századi liberalizmus értékeit őrző idősebb generáció alkalmatlansága – volt: „Ezek nagyobb része annak az elfogult gyűlölködő és önző szellemnek a katonája, mely a legintenzívebb felekezetieskedést vitte be az iskolába... ezért kell tehát minden haladásnak útját állani, ezért kell hasznos, liberális embereket mindenhonnan kiszorítani, ezért kell a derék, józan, és lelkiismereti kötelességeit mindig híven teljesítő magyar papságot lelki válságba kergetni, a tudományosan képzetteket zaklatni vagy legalábbis nem támogatni, ezért kell hirdetni, hogy Magyarországon a vallásosságot üldözik, ezért kell az iskolákra egy követeléseiben szerénytelen, de tehetségeiben szerény fiatal generációt zúdítani, melynek az állásokra, az előrehaladásra való éhségét mesterségesen fokozzák" – fogalmazza meg a nemzedékváltás és antiliberalizmus politikai összefüggéseit rendkívüli nyíltsággal a tanáregyesület egyik előadója. (*OKITEK*, 1911, 257.)

A főigazgatói hatalom változásai

A középszintű tanügyigazgatás nehezebben konszolidálódott. 1849 után a Ratio Educationis óta elkülönült középiskolai adminisztráció teljes egészében beolvadt a politikai adminisztrációba. 1860-ban a tanügyigazgatást rövid időre teljes mértékben centralizálta a helytartótanács, de mivel ez fenntarthatatlannak mutatkozott, 1862-ben újra életbe léptették a Ratio Educationis óta ismert főigazgatói rendszert. (*Finánczy*, 1896, 207.)

A főigazgatók hatásköre azonban már nem volt a régi. Az akadémiák ugyanis közben valóságos főiskolákká fejlődtek, s ekképpen a legtekintélyesebb intézmények már nem tartozhattak főigazgatói hatáskörbe; az 1868-as törvény pedig kivette kezükből a népoktatást is. Az ekkoriban keletkező állami középiskolák sem tartoztak hatáskörükbe. Ennek egyik igen fontos oka az volt, hogy a tankerületi főigazgatók kivétel nélkül exponált katolikusok voltak, s a kormány az általa létrehozott felekezetileg semleges intézeteket nem kívánta rájuk bízni. (*MP*, 1902, 86.) Kiderült azonban, hogy a minisztérium az állami középiskolák adminisztrálását sem győzi, ezért 1875-ben ezek is a főigazgatóságok alá kerültek. (*MP*, 1902, 86.) A főigazgatói állások részben vallási feudumok maradtak: a 12 főigazgatóságból négy valláshoz volt kötve. (*MP*, 1895, 85.) A főigazgatóságok, ellentétben a kortársak előtt is jól ismert külföldi példákkal, nem illeszkedtek az általános megyei adminisztrációba, azaz dekoncentrált szervek maradtak, és így intézkedési hatékonyságuk is véges volt. (*MP*, 1902, 87.)

A középiskolák tanügyigazgatásának elkülönítését a tanfelügyelői rendszertől a következő körülmény teszi érthetővé: a középiskola rendszer felülről lefelé épült ki, és nem alulról építkezett, mint a többi iskolák. A középiskolák elsődleges funkciója az volt, hogy a hallgatókat az egyetemekre felkészítsék.

Míg a népiskolák és a „középfokú" – tehát nem középiskolák, hanem polgári, tanítóképző – iskolák mindenekelőtt a helyi igényeknek feleltek meg, ezzel ellentétben a középiskolák a több megyényi területről gyűjtötték össze a diákokat. A polgárok óriási tömege használta a népiskolákat, ahol az iskolafenntartás meghatározó mértékben helyi adókból történt, de csak kicsiny, ám eleve jelentős társadalmi súllyal rendelkező polgárok gyerekei választották a középiskolákat. Utóbbiak fenntartása meghatározó mértékben a fenntartók vagyonából, az állami költségvetéstől elkülönült célvagyonból (Tanulmányi Alap), tandíjakból, vizsgadíjakból és adományokból történt.

A tanítók – akiknek felügyelőiknél bizonyíthatóan alacsonyabb szakmai előképzettségük volt – közel sem igényelhettek olyan értelemben vett szakmai autonómiát, mint a középiskolai tanárok, akik – ezt jogszabály írta elő – az országban elérhető legmagasabb szaktudományos végzettséggel (tudományegyetemi diplomával) rendelkeztek, és sokan közülük egyetemi magántanárok vagy akadémikusok voltak.

Ennek következtében a tankerületi főigazgatók személyében megjelenő központi államhatalmat nem ellensúlyozhatta a helyi polgárokat képviselő megyei közgyűlés, köz-

ségi képviselőtestület vagy az iskolaszék, hanem másféle egyensúlyok épültek be a rendszerbe.

A főigazgatók és a középiskolák viszonya formáljogilag háromféle lehetett, gyakorlatilag tipizálhatóan azonban kilencféle, ahogyan ezt előző fejezetünknek az egyházi fenntartókkal kapcsolatos alfejezetében elmondottuk.

A főigazgatók követelték, hogy mint más országokban is, az oktatáspolitikai tervezetek előkészítésébe vonják be őket, magyarán: ezeket ne kizárólag az OKT mint szakmai fórum és a központi apparátus mint igazgatási fórum kontrollálja, mielőtt politikai szintre kerülne a döntés, hanem ők is. A személyi ügyekben is szélesebb hatáskört követeltek, hiszen csak az állások töredéke töltetett be pályázat útján, a többi gyakorlatilag a fenntartó olyan döntései alapján, melyeket a főigazgató csak utólag ellenőrizhetett.

Közvetlen érintkezési jogot követeltek a vármegyei hatóságokkal szemben, hogy ha el kell járni egy ügyben, akkor ne a központon át kelljen érintkezni. (Jellegzetes eleme ennek a gondolkozásnak, hogy hatósági segítséget vár el a vármegyei hatóságoktól, miközben fel sem merül benne, hogy beleszólást biztosítson nekik a területükön működő középiskolák ügyeibe. Mintha az államigazgatás két azonos minőségű szervéről lenne szó, csak éppen az egyik a VKM, a másik a BM alárendeltségében, s ekképpen fölösleges bürokrácia, hogy csak kormányszintről lehet számukra utasítást adni. Látható: e nézetével a tanügyigazgatás apparátusa a közigazgatás államosítása, a választott szervek szerepének csökkentése irányába hatott az általános igazgatás vonalán is.)

A főigazgatók is – hasonlóan a tanfelügyelőkhöz és a tanítókhoz, viszont éles ellentétben a középiskolai tanárok és a felsőkereskedelmi iskolai tanárok nagy részével – a politikai nacionalizmussal kerestek szövetséget, amikor azt hangsúlyozták, hogy a felügyelet decentralizálása – ellentétben az egységes nemzetállamokkal – Magyarországon nem kivihető, mert ez az állami oktatás egységének felbomlásához és a nemzetiségi érdekek érvényesüléséhez vezetne. Csak egy központból ellenőrzött és a helyi erőviszonyoktól nem függő tankerületi főigazgató állhat ellent a századfordulóra már megerősödő nemzetiségi elitek anyanyelvű, s a magyar állameszmével szembenálló értékvilágot sugárzó iskoláztatási ambícióinak. (*MP*, 1902, 174.)

A főigazgatók elképzeléseiben felvillan az 1935-ös rendezés előképe, azaz a népoktatás integrálásának vágyképe is. (*MP*, 1902, 174.) A főigazgatók tanfelügyelői szakvizsga helyett – amit a minisztériumi igazgatási apparátus szorgalmazott annak megakadályozására, hogy tanfelügyelőket politikai érdekek alapján nevezzenek ki – az állás presztízsének emelését javasolták, kiemelését a megyei határok, a megyei kontroll alól. A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus is javasolta, hogy a tanfelügyelőt és a főigazgatót hozzák kapcsolatba, a vallás- és közoktatásügyet viszont még miniszteriális szinten is válasszák el. (*MP*, 1895, 542.)

Jellemző, hogy a professzionalizmus megerősödése a tanügyigazgatásban, valamint a regionális kontroll lehetőségének meggyengülése oda vezetett, hogy a központi döntéshozatal befolyásolására kívántak fokozódó hatást gyakorolni. A debreceni református körökből induló mozgás az OKT-nak nemcsak azt a feladatot adta volna, hogy a VKM kérésére lépjen, hanem kezdeményezési jogot is. A külföldi tanügy referálására pedig függetlenített előadó alkalmazását szorgalmazták. (*MP*, 1895, 559.) Az országos viták felerősödését is azzal kell magyaráznunk, hogy a helyi egyensúlyok, a gyakorlati érdekérvényesítés helyébe fokozatosan az országos szintű (azaz nem a helyi igazgatási gyakorlatban, hanem a központi rendelkezésekben, központi intézmények vonatkozásában megjelenő) egyensúlyok kerültek.

A középiskolák igazgatásának sajátos egyensúlyelvét fokozatosan kikezdték a társadalmi folyamatok. A középiskolázás „tömegesedése” – legalábbis a középiskolába járók számarányának megnövekedése – egyre fokozta a szülők igényét, hogy beleszóljanak az iskolai életbe. (E cél egyébként csak az 1921-től bevezetett szülői értekezletekkel ért el in-

tézményes formát) A szülői, társadalmi beleszólási igény elől menekülni csak „felfelé mutogatással" lehetett. Ez a főigazgatók hatalmának kiterjesztése irányában hatott. A tény, hogy az állami hozzájárulás a nem állami tanárok fizetéséhez, az iskolák dologi költségeihez nagyságrendileg megnőtt, megnövelte a főigazgató befolyását a fenntartókkal és a csökkenő teherviselő képességű szülőkkel szemben. (*A Budapest vidéki*, 1929, 9.)

A tanári munka eltömegesedése a tudós tanárok arányának visszaszorulásához vezetett. Az egész tudományos intézményrendszer modernizálódott, „függetlenített kutatókkal" töltődött fel, és a preszcientikus faktológia (amit helytelenül pozitivizmusnak szoktak nevezni) uralmának megtörése, a szellemtörténeti és más társadalomtudományi, természettudományi szemlélet megerősödése csökkentette a kisebb infrastruktúrával, korlátozott szabadidővel rendelkező középiskolai tanárok versenyképességét a tudományos szférában. Mindez oda vezetett, hogy az érdekösszefonódás a középiskolai és tudományos szféra között csökkent; a tudományos szféra, noha fájlalta a középiskola színvonalromlását, erőfeszítéseit nem annyira a középiskolai tanárok szellemi függetlenségének védelmére, hanem az egyetem kapuinak eltorlaszolására koncentrálta.

Sokféle okból tehát, de a tudományos körök egyensúlyozó szerepe is megszűnt. (*MM*, 1934, 4.) Azaz a politikai hatalom expanziójának e szférában sem volt akadálya.

A tanügyigazgatás egészének felborulása

Új szereplők az oktatási arénában

Az előzőekben láthattuk, hogy a tanügyigazgatás hagyományos egyensúlyi viszonyrendszere annak belső logikája szerint is megbomlott. Ugyanilyen fontosak azonban azok a külső kihívások, amelyek a tanügyigazgatást az 1920/30-as évtized fordulóján előálló új politikai helyzet, illetve a világgazdasági válság következtében kialakuló anyagi restrikció miatt érték.

Az oktatásügyi érdekérvényesítés aktorainak az oktatáspolitikától független története a harmincas évek fordulóján, illetve 1935-ben belső átalakuláson ment át, s ez kihatott oktatáspolitikai súlyukra.

A keresztény középburzsoázia (a Baross Szövetség köre), amely részben felemelkedett kisiparosokból, részben birtokos családok, tisztviselőcsaládok fiaiból állt; a kisiparosság (s képviseleti szerve: az ipartestület), a mindkét csoporttal összefonódott államhivatalnoki csoport (az Iparkamarában), és az 1935-ben létrejött Ipari Minisztériumban egyre erősebbé váltak. Velük szemben állt a hagyományos nagytőke (a Gyáriparosok Országos Szövetségének köre), mellyel nemcsak a dualizmus korának merkantilista kormányai, de a klebelsbergi kormányzat is szoros szövetségben állt. Az ütközőpont a tanoncoktatásnál, a középfokú szakképzésnél jelenik meg. A mérnökegyesülettel és kamarával együtt a műszaki felsőoktatás körül bonyolódnak végtelen „lobbyzásba". A kisiparosság ugyanakkor – mivel az állami megrendelések zömét a VKM közvetíti – kölcsönös függésbe kerül a tanügyigazgatással, s az államépítészeti hivatalok funkcionáriusaival. (vö. *Romsics*, 2001, 151. *sköv.*; *Ránki*, 1983, 254, *sköv.*; 286 *sköv.*; *Gyáni-Kövér*, 221. *sköv.*; *Glatz*, 1988, 10. *sköv.*)

A kereskedelmi szférában egészen a zsidótörvényekig nem a kis- és nagykereskedelem (az OMKE köre) között feszült az alapvető érdekellentét, hanem a szabad kereskedelemben érdekelt csoportok és a gazdagparasztsággal összefonódott hivatalnok középrétegek között, amelyek a fogyasztási és értékesítési szövetkezetek számára követeltek előnyöket. Ellentéteik egyrészt az iskolai megrendelésekkel, másrészt a kereskedelmi oktatással, illetve a középiskolák praktikus tananyagával kapcsolatban jelentek meg. (*MP*, 1930, 17.)

A pénzügyminisztérium meglehetősen ellentmondásos helyzetben volt: a szaktárcák – jelentős részben a VKM – nyomásával szemben keményen kellett védenie az állam-

háztartás érdekeit, az újraelosztásra orientált szaktárcákkal szemben éppen ezért a szabadkereskedelmi körökre kellett támaszkodnia, ugyanakkor az erőforrások koncentrálásáért felelős tárcaként a gazdasági körökkel szemben egy hivatali apparátust kellett üzemeltetnie: a pénzügyigazgatóságok hálózatát. Utóbbiak léte pedig (lévén ezek dekoncentrált szervek) éppen az autonómiák korlátozása irányában hatott, objektíve tehát a totalitarizmus megteremtését segítette elő. Részvételük az oktatásügyi érdekharcokban nem annyira az oktatás tartalmával, inkább az iskoláknak mint gazdasági egységeknek a működésével, a közszállításokkal, az azzal kapcsolatos ellenőrzéssel álltak összefüggésben.

Fontos szereplő – elsősorban a mezőgazdasági szakoktatással és az elemi oktatással kapcsolatos vitákban – a nagybirtokosság és a középbirtokosság (s szervei: az Országos Magyar Gazdasági Egyesület (OMGE) és a kamara, valamint a szakminisztérium agrárigazgatási csoportjai). (*vö*, *Kelemen*, 2002, 139. *köv.*)

Céljaikkal számos kérdésben egybeestek – a zömében szintén birtokos származású – gazdatisztek szervezetének törekvései. Míg ők mindenekelőtt a közép- és felsőfokú agrároktatást szorgalmazzák, addig a gazdag és középparasztság, illetve az ő támogatásukat megszerezni kívánó középosztálybeli politikuscsoportok, népi írók stb. az alsófokú szakoktatás elterjesztésében, az elemi oktatás agrárjellegének növelésében voltak érdekeltek. A „ki finanszírozza?" kérdés az érdekellentét alapja az úgynevezett érdekeltségi iskolák körül. (*MP*, 1934, 75.; *MP*, 1939, 62.)

Mindenképpen külön kell kezelnünk a többféle arculattal is rendelkező belügyi szférát. A tárca mint rendőrminisztérium az ellenőrzésben, a „felforgató eszmék" terjedésének korlátozásában érdekelt, s ebben az értelemben gyakorol nyomást a tanügyigazgatásra, bíztatva annak leghatározottabb ideológiai törekvéseit. A Belügyminisztérium (BM) közigazgatási csoportjai ugyanakkor konkurenciát látnak a tanügyigazgatásban és a népművelésben. (*NL*, 1923, 25., 1.) Az 1935-ös reform után a tankerületi főigazgatóságok példája különösen veszélyt jelenthetett a megyerendszer számára. Nem csupán azoknak, akik a megyére támaszkodva védték az autonómiát (hivatalból az alispán, a vármegyei közgyűlés, a népoktatási albizottság), hanem azok számára is, akik egy totalitárius egyesítéshez is a megyét, a megyék élére kinevezett, rendkívüli hatalommal felruházott pártvezetők/főispánok hálózatát tartották a követendő megoldásnak, nem pedig a nagyobb egységek létrehozását. (*A korszerű*, 1936, 13–19., 96., 781.)

Az alacsonyabb szintű regionális szervek ezreiben érvényesültek a legkülönbözőbb munkáltatók és szülői csoportok érdekei – végső soron e szervek és a tanügyigazgatás között felhalmozódó feszültség is a BM-be csatornázódott be.

A húszas-harmincas években egyre nagyobb hatalomhoz jutó szociális és egészségpolitikai csoportok (ezekért is a BM felelt), a fajvédők (parlamentiek és azon kívüliek) ideológiai támogatásával, s a szakszervezetek szociálpolitikai tevékenységét megszüntetni akaró belügyi, társadalombiztosítási csoportokkal együtt az oktatásra több ponton is nyomást gyakoroltak. (*OPITEK*, 1929, 363.; *NL*, 1941, 231., 749.; *NL*, 1935, 903.; *Pedagógiai Szeminárium,* 1933. 16. *köv.*) Ilyen elem számukra a tananyagba beépítendő szociális/egészségügyi ismeretek kérdése; az egészségügyi, szociális szakoktatás hálózatának kiépítése; az orvosképzés korszerűsítése; a Magyar Orvosok Nemzeti Szövetsége; az Orvoskamara és más, e kérdéssel antiszemita megfontolásokból foglalkozó csoportok érdekei; az iskolaegészségügy kérdései az osztálylétszámoktól az iskolaorvos intézményéig terjedtek. A populizmus ideológiája és a modernizáció objektív igénye e területeken fonódik leginkább össze a csoportérdekekkel, a köztisztviselői bázisú totalitarizációval. (*Mai*, 1939, 5–10. 182. *köv.*; *MP*, 1938, 110.)

A Honvédelmi Minisztérium (HM) érdekeltsége természetes módon az oktatás militarizálása. Ennek tartalmáról azonban már érdemi belső viták folynak: ki és milyen foglalkozás keretében tegye ezt; mi legyen az iskolán belül nagyobb tekintélyű történelemta-

nárok szerepe a honvédelmi nevelésben, és mi legyen a testnevelőké; mi az iskolai sportköröké (ezek szervezése 1922 óta kötelező a középfokú iskolákban); mi legyen a VKM belső logikájával jobban összeegyeztethető cserkészek dolga, s mi a leventéké. (*Vargyai*, 1983, 14–19., 150. *sköv.*; *MP*, 1935, 134.; *MP*, 1937, 113.; *MP*, 1940, 179.)

A dualizmus koránál jobban intézményesültek – például a Magyar Szemle Társaságban, egy-egy folyóirat szerkesztőségében – az ideológus csoportok, amelyek a történelmet, az irodalmat, sőt a nyelveket és a természettudományokat is meghatározott politikai-ideológiai célok szolgálatába kívánták állítani.

A VKM és a népi mozgalom határvidékén ott voltak a népművelési csoportok, részben a hagyományos tanügyigazgatás ellenében kiépülő hálózattal, s az ehhez kötődő regionális és ideológiai, valamint „többtermelési" és népegészségügyi érdekekkel. Szereplők még a különféle tudományos társaságok, körök, és az akadémikusok; ők nyomásgyakorló csoportokként leginkább a középiskola ismeretanyagáról szóló vitákban jelennek meg, aminek azért van különösen nagy jelentősége, mert a szaktárca vezetőinek jelentős része – ez tükrözi a történelem és a „nemzeti" tudományok még a dualizmus korában elért ideológiai funkcióját – e köröket képviselik. (vö. *Lackó*, 1975, 318. *sköv.*; *Glatz*, 1988, 20.)

A kormánypárt és az ellenzéki keresztény pártok egyaránt arra törekszenek, hogy a községekben, a helyhatósági és az országgyűlési választásokon megszerezzék – a jegyző és a pap mellett – a helyi tanító, tanár támogatását. E kérdés a harmincas-negyvenes években politikailag sokkal élesebb, mint a húszas években. A húszas években ugyanis csak a liberálisok, szociáldemokraták és a szélsőjobboldal vannak ellenzékben: „ezekért kampányolni" meglehetősen kevés tanítónak, tanárnak vagy iskolafenntartónak lett volna hajlandósága.

A harmincas években azonban ellenzékbe került a keresztény párt, és noha természetes volt a „kormánypárti kampányolás", a katolikus egyház képzőiben kinevelt, az egyház által alkalmazott, a dinasztiához hű érzelmeket tápláló tanítók és tanárok számára komoly kísértést jelenthetett a legitimista mozgalmak támogatása. (*Kardos*, 1985, 20.) 1935 után maga Bethlen István, később a volt kultuszállamtitkár, Kornis Gyula is ellenzékben van – olyan politikusok, akik mellett a tanítók néhány évvel korábban még hivatásszerűen kampányoltak. A harmincas évek végétől pedig a peremértelmiséginek számító tanítók mind nagyobb része vonzódott a szélsőjobboldali mozgalmakhoz. (vö. *Lackó*, 1975, 298. *sköv.*; *Ránki*, 1983, 385. *sköv.*)

Általában is jelentős tényezőnek tarthatjuk, hogy míg a húszas évek értelmiségi munkanélkülisége a trianoni határokon túlról beáramló tömegekkel függött össze, s azért a magyar kormányokat felelőssé tenni nem lehetett, addig a harmincas évek értelmiségi munkanélkülisége már strukturális természetű volt, s az értelmiségi szervezetek mind keményebb kormányzati beavatkozást vártak el annak orvoslására. (*Az értelmiség*, 1931, 153. *sköv,* 93 *sköv; Hajdu*, 1980–1981, 4. *sköv.*; *Szabolcs*, 1965, 139–142.)

Az említett igen jelentős erőknél ugyan összehasonlíthatatlanul gyengébbek, de óriási jelentőségűek az oktatásban közvetlenül részt vevők csoportjainak nem egyszerűen oktatáspolitikán belüli érdekei:

– a tanügyigazgatás munkatársai, akik a beruházások szegénysége idején a tartalmi fejlesztés letéteményesei; 1935 után pedig az új oktatáspolitika – melynek fő célja a nemzetnevelés egységének biztosítása – legfontosabb szereplői, egyidejűleg ágazati hivatalnokok is, akik egy újfajta igazgatási koncepció „mintái";

– a tanítók regionális, felekezeti, országos szervezetei, óriási létszámukkal, regionális/falusi politikai jelentőségükkel; akik viszont a középosztályok és a „nép széles tömegei" közötti közvetítő – oktatáspolitikán túlmutató jelentőségű – funkciót töltenek be;

– a tanárok, akik vitathatatlanul megkérdőjelezhetetlen szakmai kompetenciával bírnak egy-egy iskolatípus kérdéseiben – és egyúttal az igazgatási tisztviselők mellett a legnagyobb diplomás csoportot alkotják.

Az új szereplők fellépése, illetve a régi szereplők oktatáspolitikától független szerepének megváltozása a tanügyigazgatást környező politikai teret átalakította – a külső feltételek is megérettek a tanügyigazgatás átalakulásához.

Már csak egy olyan ok kellett, amely az oktatási rendszer általános növekedésének – amely a húszas években az új szereplőket úgy ahogy kielégítette – véget vessen, s így a hangsúly a meglévő oktatási rendszer átalakítására, a felette való hatalom újraosztására kerüljön. Ez az ok a világgazdasági válság képében jelent meg.

A világgazdasági válság

A világgazdasági válság a VKM számára elsősorban mint az állami kiadások csökkentésének igénye jelent meg.

A pénzügyi körök nyomásának a VKM a Klebelsberg-korszakot követő költségvetési években úgy próbált megfelelni, hogy lineárisan, azaz egyenletesen és tartalmi szelekció nélkül csökkentette a jövedelmeket, a legdrágább intézmények és költségvetési szervek dologi költségeit pedig mind jobban lefaragta. (*NL*, 1929, 15., 8.*; NL*, 1930, 21., 29.*; NL*, 1932, 12., 476.*; Mann*, 1997, 74.) E módon az eredeti egyensúlyok fennmaradtak, de számos intézmény napi működtetése is veszélybe került – azaz olyan érdekcsoportok is vesztettek, amelyek úgy érezték, hogy a rendszer átalakítása esetén stabilizálhatnák vagy javíthatnák helyzetüket. Ők tehát érdekeltté váltak a szelektív csökkentésben, amely új politikai koncepciót igényelt.

Míg a húszas évek értelmiségi munkanélkülisége a trianoni határokon túlról beáramló tömegekkel függött össze, s azért a magyar kormányokat felelőssé tenni nem lehetett, addig a harmincas évek értelmiségi munkanélkülisége már strukturális természetű volt, s az értelmiségi szervezetek mind keményebb kormányzati beavatkozást vártak el annak orvoslására.

Az oktatásügyi szféra egészéért felelős miniszteriális apparátusban is mindinkább megérett az a felismerés, hogy valakiket fel kell áldozni a többiek megmentése érdekében.

Ezzel egyidejűleg az új politikai erők felismerték, hogy a legkitűnőbb lehetőség az új személyi politika megalapozására éppen ez az átépítés lehet. Pénzügyi szükségre hivatkozva meg lehet szüntetni az autonómia, a belső pluralizmus megőrzésében élenjáró intézményrészeket, s folyamatos fenyegetésnek lehet kitenni a tárca teljes személyi állományát. A leépítéssel elsősorban a kultúrfölény intézményeit – amelyeket Gömbösék már a Klebelsberg-korszakban látványosan elleneztek, hiszen azokban a fajvédő értelemben vett megbízhatóságnak kevés, az európai konzervativizmussal való párbeszéd képességének lényegesen nagyobb hangsúly jutott – lehetett kikezdeni. (*MP*, 1931, 204.)

A felsőoktatásban tanszékek tucatjai kerültek veszélybe. Ugyanezen törekvések alapján szorgalmazták a közoktatásban a tanerőkkel való „takarékoskodást." A heti óraszám betartására, az igazgatói és egyéb kedvezmények megszüntetésére szorították az iskolákat, s így egyidejűleg fokozták kiszolgáltatottságukat a tanügyigazgatással szemben; csökkentették a tanárok tudományos kutatásra vagy más „alternatív" tevékenységre fordítható szabad idejét.

A HM-hez és az FM-hez tartozó iskolák elkülönült, drágább és autonómabb kezelése ellen is felléptek. Igen fontos: a militarizálás az egész oktatásügyre vonatkozik és nem a HM-nek biztosít speciális jogokat. Sőt, e sajátos jogosítványok megszüntetése elkezdődik, a minisztérium átszervezésekor külön ügyosztályuk megszűnik.

„Egyébként is a legalaposabb felülvizsgálatot igényli, s itt merül fel a gondolat a fővárosi kulturális és közegészségügyi intézmények államosítására, illetőleg állami felügyeletének intenzívebbé tételére" – írja tervezetében Hóman, az oktatás utolsó, némileg liberális fellegvárát is megcélozva. (*OSZK*, *Kt.*15, 48.)

A kormányzati erők az összes közérdekű alapítványt közös ügyigazgatóság alá kívánták vonni, és nagyszabású személyi átszervezésekkel kívánták biztosítani, hogy az alapítványtevők – vagy az azokhoz közelálló körök – intenciói alapján bekerült tisztviselőket az új kurzushoz megfelelően alkalmazkodók válthassák fel. Az addig csak puha eszközökkel ellenőrzött irodalmi ügyeket a műemlékvédelemmel és művészetpolitikával összevonva a Művészeti és Irodalmi Tanács fennhatósága alá rendelték. (A tanácsok alkotásának logikája az első világháborúig az volt, hogy a megjelenő szereplők között hoz létre valamiféle párbeszédhelyszínt a minisztérium; a logika most fordított.)

A külföldi intézeteket – a klebelsbergi „kultúrfölény" legfontosabb objektumait – kivették a (klebelsbergiánus szakemberekkel teli) Gyűjteményegyetem irányítása alól és a minisztériumhoz rendelték, ami azt jelezte: a külföldi intézetek a továbbiakban nem elsősorban a tudományos intézményrendszer részei, hanem a minisztérium által irányított kulturális külpolitika kiszolgálói. A Csillagvizsgálót – a klebelsbergi tudománypolitika egyik szimbólumát – a budapesti egyetemhez csatolták. A tihanyi Halbiológiai Intézetet a Nemzeti Múzeumból ekkortájt önállósuló Természettudományi Múzeumhoz kívánták csatolni, tehát egy olyan intézetet, ahol korábban a nyugat-európai munkatársak és az amerikai pénzek jelenléte határozta meg a szellemet, egy olyan múzeumhoz, ahol már korábban érvényesült a Hóman-csoport személyi politikája.

Minden ilyen áthelyezés egyrészt személyi konzekvenciákkal járt, másrészt kisebb-nagyobb lehetőségeket teremtett a tudományos apparátus mozgatására, s velük szemben a hatalomgyakorlás módozatainak kialakítására. Ezzel szemben, aki megmaradt és elfogadta az új feltételeket, lehetőséget kapott például tanszéki könyvtárának, műszerparkjának bővítésére.

A VKM, úgyszintén a „pazarlás megszüntetésére" hivatkozva, fel akarta számolni a népművelési-, a rádió- és filmtanácsokat. Tevékenységüket az OKT-nak kívánta átadni. Mellékesen megújította a filmcenzúrát is. Az iskolai filmoktatásra magántársaságnak adott koncessziót – fennállása során először 1932-ben – nem hosszabbították meg. (*MP*, 1929, 191.; *MP*, 1941, 248.)

A pénzügyi válságba került tudományos társaságoknak úgy segítettek, hogy állami kezdeményezéssel „összefogták őket", s a támogatás eddigi „ötletszerűsége" helyett középiskolai megrendelésekkel biztosították működésüket. Ezzel persze a „középiskolai igények" és a tanügyigazgatás által támasztott elvárások figyelembevételére lehetett szorítani a tudósokat. (*OSZK*, *Kt F* 15/48.)

A VKM legsúlyosabb pénzügyi problémájának megoldása is egybeesett az iskolafenntartókhoz, az egyházakhoz fűződő viszonyának újrarendezésével. A felekezeti iskolafenntartók a népiskolai illetmények 30 százalékát fizették, a fennmaradó 70 százalékot államsegélyből kapták. De még ezt a 30 százalékot sem tudták rendesen fizetni. A megoldás új iskolaadó kialakítása lett volna. Hasonlóképpen, a községek jelentős része is államsegélyben részesült a célból, hogy alapfeladatait elláthassa; a magas pótadót kivető községeket helyi szinten vizsgálták meg a Belügyminisztérium és a Pénzügyminisztérium (PM) kiküldöttei, akik egyúttal adatokat szolgáltattak a közoktatási igazgatás személyi politikájához is. (*MP* 1969, 62.)

Az egymillió pengőt kitevő elmaradt helyi javadalmat pótlandó, 1932-ben a tanítói/internátusi alapból a költségvetés kölcsönt folyósított az iskolafenntartóknak. Ezáltal nemcsak az állami költségvetés és az egyház fonódott mindinkább össze, hanem az eredetileg független pénzalapok is bevonattak, fokozandó mind a kedvezményezettek, mind az alap eredeti irányítóinak állami függőségét. (*Horváth-Ruszthy*, 1938, 54. *köv.*)

A pénzügyi szükségre hivatkozva a kormány felfüggesztette a szolgálati időtől függő automatikus előléptetéseket, így a pedagógusok előléptetése a tanügyigazgatás privilégiuma lett. (*ME*, 1932, 3000.)

A pénzügyi restrikció jelszavával felléptek a közepesebb teljesítményt nyújtó köztisztviselői családból származó gyerekek túlzottan elterjedt állami támogatása ellen, azaz az internátus

rendszerének visszafogására. Az internátusi hálózat átépítése során az automatikus köztisztviselői preferencia megszüntetését, a világnézeti és populista szempontok előtérbe kerülését célozta a pénzügyi manőver. Az igazgatási költségek pontos felmérése, a hatóságok és a hivatalok teljes körére kiterjedő elhelyezési, szervezeti, személyi és dologi természetű adatgyűjtés már a szervezet átépítéséhez szolgáltatott – többek között pénzügyi – érveket.

A pénzügyi intézkedések politikai eredményeinek ismeretében biztosan állíthatjuk: az 1934-es középiskolai, s még inkább az 1935-ös tanügyigazgatási törvénnyel meginduló reformsorozat nem „a semmiből" bukkant fel, az új politika hívei már az átmeneti időszakban, Gömbösék radikális jobbrafordulása előtt, az első Gömbös-kormány idején készültek a fordulatra. (Nem előbb: tehát nem 1929 őszétől a Gömbös-Bethlen ellentét kezdetétől és nem később, mondjuk 1935-től.)

Az oktatáspolitikában a baljósan hangzó „harmincas évek" 1932 őszén, az új költségvetéssel kezdődik, és nem a neonacionalizmus Klebelsberg általi meghirdetésekor, amelynek semmilyen érdemi következménye (például ideológiai offenzíva) nem lett; nem is Klebelsberg távozása után, az évtizedfordulón, és nem, mint ahogy a törvényhozás történetéből gondolhatnók, az 1930-as évek közepén.

A tanügyigazgatás totális átalakulása

Új törvény

Az 1935:6 sz. törvény – amelyet a közigazgatás átfogó racionalizálásáért felelős kormánybiztosi állását közelmúltban otthagyott *Magyary Zoltán* (a szó szoros értelemben vett értékmentes igazgatás Moszkvától Berlinen át Washingtonig elismert professzora) dolgozott ki, s a közigazgatás racionalizálása prototípusának tekintett – látványosan átalakította a rendszert. A korábbi egyenrangú (a megyénél nagyobb egységekre, iskolatípusonként szervezett) szakfőigazgatóságok és megyei tanfügyelőségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot. Ezek élére tankerületi főigazgatóságokat állított, és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette: iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelőket osztott be a tankerületi főigazgatóságokra; a népiskolai tanfelügyelőségeket pedig a főigazgatóságok alá rendelte. A tanügyigazgatás és -felügyelet lehetőségeit markánsan megnövelte, és az iskolafenntartók szerinti differenciálást erősen lecsökkentette. Az apparátus a középiskolai tanárok számára a törvényjavaslatot azzal kívánta vonzóvá tenni, hogy hangsúlyozta: a tanulmányi felügyelők megbízása a kiváló tanárok megbecsülésére alkalmas, ezt célozza meg az újonnan létrehozott Tankerületi Közoktatási Tanácsba való kinevezésük is. (*OL K* 507 10. *cs.*) A tanulmányi felügyelői tisztséggel a miniszter nemcsak állami, de egyházi iskolákban dolgozó tanárokat is megbíz, s ezzel érvényesülési lehetőséget nyújt minden tanár számára. (*OL K* 507 9. *cs.*)

A fegyelmi bizottságok tagjait a VKM nevezte ki, amely szintén a tanárok régi követelései között szerepelt – s amely ugyancsak a fenntartótól vont el jogosítványt. (Ez volt például a különbség a katolikus és községi középiskolák igazgatása között.)

Az iskolaigazgató hatóság lett: ez a hagyományos erők megnyerésének másik legfontosabb módja. Az igazgatók egy része éppen e reménytől vezettetve támogatta a javaslatot. Később e reményükben keservesen csalódniuk kellett, hiszen a kibocsátott rendeletek tömege és a tanügyigazgatási apparátus tevékenysége lehetetlenné tette, hogy növeljék befolyásukat, sőt a tanügyigazgatás az igazgató bürokratikus hatalmának politikai ellensúlyozására a tantestületekbe beépítette saját embereit.

„Helyes az a megállapítás, amely már több helyen a köztudatba is bejutott, hogy a főigazgató fiókminiszter lesz" – érvelnek az új törvény megalkotói azon vidékiek felé, akik ügyeik lassú intézését annak tudták be, hogy a miniszter igen távol van.

A középiskolai tanárok az új tanügyigazgatástól kétségtelenül pozitív változásokat vártak. Látható, mennyire más irányban: *Ady Lajos* – aki a tanügyi apparátusban 1935 előtt a

gimnáziumi tanárság reprezentánsának számított – azzal érvelt, hogy feljegyzései, amelyeket jó példaként a tanárok elé tárt, „kivétel nélkül felekezeti középiskolák kezdeményezéseiről számoltak be, még pedig jórészt az autonóm felekezeti iskolákról. A vezetés s főleg a rendelkezés alatt álló iskolákat szervezetük, jogi helyzetük (néha felügyeletük is) bizonyos uniformizálódásra szorítja. Nem mernek kezdeményezni, nem mernek újítani, nem mernek a Rendtartástól és a rendeletek légióitól eltérni. Ezért nincs egyénisége, sajátos karaktere – így azután tradíciója is csak elvétve van – az állami iskolának". „Jó volna, ha az adminisztrációban és a tanulmányi felügyeletben küszöbön álló gyökeres átalakulás több szabadságot, önállóságot és a saját lábán járás több jogát adná meg a középiskoláknak. Tizenheted-féléves iskolalátogatói tapasztalataim alapján nyugodtan mondhatom el, hogy ebből a szabadságból csak a köznevelés ügyének volna haszna. Lehet, hogy az iskolák rendje nem fog olyan aggodalmasan egyforma lenni, mint a vasúti pályaudvarok épületének beosztása szokott, de a megindúló verseny a jobb, a különb érdekében, kárpótolni fog az úgyis problematikus értékű egyformaságért." (*OKITEK*, 1935, 1012.)

Az 1935:6 sz. törvény – amelyet a közigazgatás átfogó racionalizálásáért felelős kormánybiztosi állását közelmúltban otthagyott Magyary Zoltán (a szó szoros értelemben vett értékmentes igazgatás Moszkvától Berlinen át Washingtonig elismert professzora) dolgozott ki, s a közigazgatás racionalizálása prototípusának tekintett – látványosan átalakította a rendszert. A korábbi egyenrangú (a megyénél nagyobb egységekre, iskolatípusonként szervezett) szakfőigazgatóságok és megyei tanfügyelőségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot. Ezek élére tankerületi főigazgatóságokat állított, és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette: iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelőket osztott be a tankerületi főigazgatóságokra; a népiskolai tanfelügyelőségeket pedig a főigazgatóságok alá rendelte. A tanügyigazgatás és -felügyelet lehetőségeit markánsan megnövelte, és az iskolafenntartók szerinti differenciálást erősen lecsökkentette.

Az Országos Középiskolai Tanáregyesület a tanügyigazgatás megújításáról szóló folyóirat számában idézi *Szabolcsi János* 1869-es – állásfoglalás értékű – felolvasását: „A tanári testületeket jogokkal kell felruházni, mert mint Eötvös József mondta egyik országgyűlési beszédében: «önkormányzat nélkül nincs szabadság, szabadság nélkül nincs haladás». Honnan vegyen lelkesültséget a tanár, ha lépten-nyomon paragrafusokba botlik, melyek egyéni és testületi önállóságát gátolják." (*OKITEK*, 1935, 6.)

Az Evangélikus Tanáregyesület kérelmeit a VKM figyelmen kívül hagyta. A tanáregyesület ugyanis megállapította, hogy az új törvények – azaz az 1934-es és az 1935-ös – ellentétbe kerültek az iskolák rendtartásával, amelyeket pedig az egyetemes egyházi gyűlés hagyott jóvá.

A polgári iskolai tanárszervezet viszont elérte, hogy a parlament közoktatásügyi bizottsága fellépett a tanárok karrierjének garantálása érdekében. A törvényjavaslat eredetileg csak a középiskolai vagy középfokú szakiskolai tanárok számára biztosította volna a tanügyi fogalmazói személyzetbe való kinevezés lehetőségét, és csak tíz százalék erejéig tette volna lehetővé a polgári iskolai tanári és népiskolai tanítói oklevéllel rendelkezők előadói megbízatását. A polgári iskolai tanárok nyomására őket is felvették a jogosultak sorába, és 15 százalékra növelték az előadói megbízatás keretszámát.

A két világháború között a tanári érdekvédelem a politikai/tanügyigazgatási képességekkel előretörőkkel szemben már korábban hangot kapott. Amikor az egyik igazgató – akire egyébként jellemző, hogy az ellenforradalom eredményeképpen került budapesti

igazgatói állásba, és majd 1944-ben (!) fog főigazgató-helyettesi pozíciót szerezni – megkísérelte a tanári szakmából való automatikus kiemelkedés lehetőségével szembeállítva vizsgához kötni az igazgatói karriert, óriási botrány tört ki.

Pedig a „merész" szerző – a hagyományos tanárelit érdekeit követve – csak tízévi tanári működés után tartotta volna lehetségesnek az igazgatóhelyettesi megbízásra való jelentkezést. A vizsgálóbizottságba a szakfelügyelők helyett immár nyíltan a tankerületi főigazgatókat, valamint az egyetem pedagógia tanszékét kívánta bevonni, s két működő középiskolai igazgatót is a bizottság tagjává tett volna. (*OKITEK*, 1930, 244.)

Az igazgatóhelyettesek feladata – saját szaktárgyú tanárok látogatása mellett – leginkább a bürokratikus teendők átvállalása, s néhány éves várakozás az igazgatóságra, melyre (a húsz évvel korábbi miniszteri nyilatkozattal összhangban) a tanári pálya kezdete után tizenöt évvel nyílott volna lehetőség. A hagyományos – klasszikus, illetve történeti – műveltségű tanárelittel szemben Klebelsberg kedvenceinek, a Collegium Hungaricumok végzettjeinek biztosított volna előnyt az élő idegen nyelvi beszédkészség megkövetelése.

Az elképzelés ellenzői szerint a „tanári és igazgatói psziché között lényeges eltérés nincs, az igazgatónak épp csak a vezetéshez szükséges – nem ismeretekkel, hanem – tehetséggel kell rendelkeznie... Aki a maga szakját mint tanár tovább műveli, az a maga tudományát bele tudja illeszteni a tudományok rendszerébe... s megértően fogja méltányolni a minden más szakos tanár törekvéseit... Oda ülne-e egy tanár egy vizsgálóbizottság elé, melyben a javasolt számvevőségi szakember is helyet foglal...? Azt hiszem ez ellen tiltakoznék" – száll szembe maga a Közlöny szerkesztője a felvetéssel. A presztízssérelmen, a pluszvizsga felett érzett aggodalmon átsüt a félelem, vajon nem az eddig „konferenciális testület" élén álló igazgatói pozíciót kívánják ekképpen is a tanári renddel szemben kiemelni. Valószínűleg ez lehetett a széles körű felháborodás oka. (*OKITEK*, 1930, 286.)

A tanügyigazgatás, majd az 1932 után hatalomra jutó jobboldali politikai elit számára nyilvánvalóvá vált, hogy túl nagy konfliktussal járna egy olyan szabályrendszer alkotása, amely az igazgatóból normatív eszközökkel kreál politikai értelemben megbízható, igazgatási értelemben professzionális kasztot. A megoldás az igazgatói hatalom és önállóság visszaszorítása lett. A szaktanár és az igazgató véleménye az érettségi bizonyítványok osztályzatának megállapításakor továbbra is döntő súllyal esett latba, de az 1934-es középiskolai törvény által megalkotott bizonyítványzáradék, olyan jövőt mutat, amelyben a látogató végül is – az érettségi helyett – eldöntheti majd, mehet-e a diák egyetemre vagy sem.

A tanügyigazgatás intenzitásának rendkívüli megnövekedése, az iskolalátogatások szaporodása, a tanárok óravázlatkészítési/bemutatási kötelezettsége a tanügyigazgatásnak az igazgatótól független ellenőrzési lehetőséget teremtett. A tanügyigazgatásnak 1936 után nyíltan megnevezett saját megfigyelője volt a tantestületben, akinek szava többet számíthatott, mint az igazgatóé, s gyakran olyan fiatal vagy tantárgyi okokból alacsony presztízsű tanárt választottak erre a pozícióra, aki semmi mástól nem remélhetett gyors karriert, csak munkatársai és igazgatója politikai, világnézeti kontrollálásától. (*NSZ*, 1937, 497.; *OPITEK*, 1936, 10.; *NL*, 1936, 2., 35.; *NL*, 1939, 718.)

A középiskolák tanárai számára az erős igazgatói állás természetszerűleg autonómiájuk csökkenését jelentette, az igazgatói kinevezések – ha szemben álltak a tanári elit belső értékrendjével – politikai célokat szolgáltak. A tanárság persze nemcsak a leplezetlen politikai kiválasztást utasította el, hanem olyan normák megalkotását is, amelyek az igazgatási tudás növekedéséhez vezettek volna. Jellemző módon a harmincas évek politikai erői, miközben az oktatási rendszer megerőszakolásához az igazgatási racionalizációt használták fő érvül, éppen ebben engedtek, ezáltal az önálló igazgatói szakma helyett politikai komisszároknak nyitottak teret a magyar közoktatás rendszerében.

A parlamentben is csak a szociáldemokraták nyilatkoztak úgy, hogy a törvény a „birkanyáj nevelés" eszközeit foglalja magában, a képviselők zöme pedig még nem tudja (vagy nem akarja tudni), milyen következményekkel jár majd ezen törvény.

Megállapíthatjuk, hogy a törvény jelentőségét sem a politikai, sem a szakmai pluralizmus intézményrendszerének szereplői nem látták át teljes egészében, annak ellenére, hogy Hóman már a parlamenti vitában miniszteri pályája legjelentősebb alkotásának nevezte azt. Az 1935:6. tc. mindenki által átlátható jelentőségét valójában az adta meg, hogy:

– milyen nevelési/oktatási koncepció keresztülhajtására használták fel (ez akkor még csak töredékeiben volt világos, például nem jelent meg még az új középiskolai tanterv sem);

– milyen végrehajtási utasítások, illetve további rendeletek követik.

„A főigazgató afféle tanügyi főispán. Voltaképpen még több: tartományi főnök, de ilyen nálunk a közigazgatásban nincs. Magyar szemmel nézve, hatáskörét csak a tábla elnökéhez vagy a vegyesdandár parancsnokához lehetne hasonlítani" – mondotta Hóman, hogy kiemelje a főigazgatói szerep rendkívüliségét. (*Hóman*, 1938, 177. *köv.*) Ezzel persze önkéntelenül is leleplezte célját, hiszen a tartományi főnök intézménye a Német Birodalomban volt csak ismert, s a „magyar szem" (az alkotmányos gondolkodás) erre csak rossz példákat tudott hozni: a nem közigazgatási, illetve a nem polgári hatóságokat. (Persze lehet, hogy Hóman hasonlata csak meggondolatlan, hiszen közigazgatásjogi értelemben a tábla elnök és a vegyesdandárparancsnok állása önmagában véve is összehasonlíthatatlan. (*Vargyai*, 1995, 4.)

Tény: a polgári alkotmányosság komplikált egyensúlyrendszerén felépült magyar közigazgatásba és szakigazgatásba a tankerületi főigazgató egyszerűen nem illett bele. A tagolatlan, és csak bürokratikusan ellenőrzött szakigazgatás, a társadalmi és – a korábbi szakfőigazgatóságok megszűntével – a szakmai kontroll hiánya képezték a totalitarizmus felé tartó állam „fiókminiszterének" jellemvonásait.

A külső tanügyigazgatás

A főigazgató egészen rendkívüli befolyását az alábbi néhány momentumban ragadhatjuk meg:

A főigazgató a megyei keretek fölött állott, s a Nemzeti Munkaprogram egyik fontos eleme, hogy megyék fölötti, nagyobb egységeket kell létrehozni.

A minisztériumból minden fontos döntés a főigazgatókhoz került. A minisztériumi tisztviselő eddig ki volt szolgáltatva a kérelmet felterjesztő információinak, csak azok alapján dönthetett, a főigazgató viszont ismerte a viszonyokat.

Az 1936/1937/1938-ban kiépülő ellenőrzési rendszer segítségével összehasonlíthatatlanul több információt, átfogóbb képet kapott a tanárokról, mint a korábbi szakfőigazgatói rendszerben. Mint látni fogjuk, ez az ellenőrzés alaposabb, mint bármely más közszolgálati alkalmazotté.

Tényleges befolyást szerzett az iskolafenntartó egyházak és helyi önkormányzatok fölött, ezáltal az egyházi autonómia korlátozásának első számú szervévé vált. Sem a BM az egyházi egyesületek esetében, sem az FM az egyházi birtokok felett, sem a KÜM az egyházak külkapcsolatainál nem rendelkezik olyan befolyással, mint a VKM, illetve a főigazgatók az egyházi iskolák felett. Megjegyzendő, hogy a városi/községi költségvetés, a helyi politika egyik legfontosabb faktora az oktatásügy, amely fölötti uralmat ettől kezdve lényegesen inkább meg kell osztani a tanügyigazgatással.

Valamennyi iskolatípus, a tankerület teljes közoktatási hálózata felett ellenőrzéssel rendelkezett; tehát ezeknek az iskoláknak kölcsönhatásrendszerét, a régió teljes társadalmi mobilitását, gazdasági életének teljes kvalifikációs igényét ismerte és irányította.

Irányította a tanfelügyelőket, és teljes áttekintéssel rendelkezett a megyei népoktatási albizottságok munkájáról.

Egy túlzottan egysíkú történeti/politikai gondolkodás az egy központból történő irányítottságot kapcsolja a diktatúra fogalmához, míg a többközpontúságot a demokráciáé-

hoz. Valójában ez fordítva van, illetve fordítva is lehet. Szervezetszociológiai közhely, hogy alaposabb elméleti/rendeleti szabályozottság mellett a hatáskörök átadása egyes kisszámú, de nagyon megbízható hivataloknak, nem csökkenti, hanem növeli az ellenőrzöttséget. Ez figyelhető meg a pénzügyigazgatóságok létrehozásakor is. Ezt a folyamatot nem decentralizációnak, hanem dekoncentrációnak nevezzük. Az oktatásügyben szintén ez történt. Minden korábbinál alaposabb és részletesebb rendelkezések jelentek meg, évről évre nőtt a főigazgatóságon keresztül továbbított miniszteri rendeletek száma, egyre vastagabb lett a VKM Hivatalos Közlönye és a Néptanítók Lapja is. Több központi norma jelent meg az egyesületi folyóiratokban, és az oktatás egyes ágainak támogatására (film, testnevelés, honvédelem, nemzeti ideológia) létrehozott orgánumokban is.

A tankerületi főigazgató a közép- és középfokú iskolák minden korábbinál rendszeresebb látogatását a tanulmányi felügyelőkkel oldotta meg, akiket a hatalom szempontjából a szakmailag, világnézetileg, politikailag legmegfelelőbb tanárok közül neveztek ki.

E felügyelők a magyar oktatástörténet első hivatásos szaktanácsadói. (*Szebenyi*, 1970, 139.) A funkció létrehozása egyidejűleg része volt a modernizációs igénynek, illetve a szakmai köntösbe öltöztetett autonómiák totalitárius kontrollja bevezetésének, az eddig nem mérhető szakmai attitűdök mérhetővé tételének, hivatali nyelvre fordításának.

A tanfelügyelő ellenőrző szerve a körzeti iskolafelügyelő. A régebbi iskolafelügyelők nagy számban mondtak le (azaz a tanügyigazgatás átalakulását alsó szinten is személycserék kísérték!), a VKM rendeletében helyükre, és a kettéosztással megszaporodott körzetekbe is új iskolafelügyelőket neveztek ki. (*OSZK*, *Kisnyomtatvány Tár*, 1936, 353. *doboz*) Hogy a körzeti iskolafelügyelői munkát a VKM díjazni tudja, ahhoz az igazgatási gépezet egész költségvetésének felemelésére lett volna szükség. Azonban ennek politikai konzekvenciáit, éppen, mert az egyszerűsítés és olcsóbbá tétel volt a felügyeleti rendszer elfogadásának egyik alapja, a VKM nem vállalhatta. „Mégis – írja a rendelet – a népiskolai felügyelet további rendszeres ellátásához fűződő fontos nemzeti érdekekre és a körzeti iskolafelügyelőknek eddig teljesített érdemes munkájára tekintettel, intézményesen biztosítani óhajtom, hogy a buzgó és kifogástalan iskolafelügyelői szolgálat előnyt jelentsen az előlépés szempontjából, ott, ahol ez lehetséges". (*HK*, 1937, 279.)

Azaz a költségvetési létszám keretén belül ők léptek előre – 30 évi tanítói szolgálat után – a VII. fizetési osztályba, abban az esetben, ha körzeti iskolafelügyelői minőségben legalább két évig kifogástalanul működtek. A tankerületi főigazgatók a népiskolai igazgatótanítók kinevezésének, valamint az egyhuzamos tanítások engedélyezésének jogát is megkapták a VKM-től. (*HK*, 1937, 229.)

Külön kérdés a községek és a tanfelügyelőségek viszonya. Ebben is a legfontosabb kérdés az iskolák fenntartása, a tanítók fizetése. A BM állásfoglalása szerint: „hogyha a községek nincsenek kötelezve a felekezeti iskola fenntartására, hanem csupán segélyt adnak a felekezeti tanügyi alkalmazottak után az egyházközség által fizetendő tanítói nyugdíjjárulékhoz", akkor ennek bármikor megvonható segély-jellege van. A központi illetékhivatal 1936-tól csak a véglegesen megüresedett állásokat helyettesítő községi alkalmazottakat fizette, az ideiglenes állásokon helyettesítőket mindig a községi pénztár terhére alkalmazták. (*BM*, 1937; *RT*, 88402.)

Számos község és város vezetői az állami elemi iskolák dologi és egyes fenntartási terheinek rendezésére a VKM által megállapított hozzájárulási összeget kívánták saját hatáskörben csökkenteni azon a jogcímen, hogy az iskola tényleges dologi igényeit meghaladja a kirótt összeg. Mivel ez ügyben a VKM tiltakozott, a BM figyelmeztette a törvényhatóságokat, hogy az 1926: 7. tc. 12. paragrafusa szerint akár a személyi terhekre is kiterjeszthető a község hozzájárulási kötelezettsége, fizessék tehát ki a VKM által igényelt összegeket.

A megyei közigazgatási bizottság népoktatási albizottságában a népoktatási ügyeket a tanfelügyelő referálta, s a tagok majdnem fele – a húszas évek végén lezajlott közigazgatási reform óta – állami alkalmazott volt. Ugyanakkor a népiskolai iskolalátogatók

közvetlenül kötődtek a tankerületi főigazgató népoktatási helyetteséhez, akivel a tanfelügyelő és a megyei szint megkerülésével érintkeztek.

Úgy tűnik, hogy párhuzamosan több folyamat játszódott le:

– a népiskolák, a tanítók, az iskolafenntartók a tanfelügyelőtől, iskolalátogatótól való ellenőrzöttsége megnövekszik;

– a népiskola életét szabályozó rendelkezések száma megemelkedik;

– folyamatosan növekszik a tankerületi főigazgató és népoktatási helyettesének hatásköre a tanfelügyelővel szemben;

– növekszik a tanügyigazgatási gépezet befolyása a megyei erőkkel, a népoktatási albizottsággal szemben;

– a minisztérium fenntartja magának azt a lehetőséget, hogy kiemelt és ritka esetekben – mint például nemzetiségi kérdés – saját alkalmi megbízottakat küldjön ki a helyi erők és a tanfelügyelők ellenőrzésére.

Az új tankerületi főigazgatók előtt tartott eligazító beszédében Hóman kijelentette: „Volt vagy hatvan személy, aki szóba került, s voltak, akikről mindenki azt hitte, hogy főigazgatók lesznek, és nem lettek, mert egy vagy más fontos szempontnak nem feleltek meg, s volt, akire senki nem gondolt és mégis főigazgató lett, olyan képességei miatt, melyeket eddig figyelmen kívül hagytunk". (*OSZK*, *Kt F* 15.) Megindult a tisztviselők új szempontú, a hagyományos gárda előtt nem „kézenfekvő" kiválasztása. Az új „élcsapatot" a nyolc tankerületi főigazgató alkotta.

A tankerületi főigazgatók közül csak néhányan töltöttek be korábban is hasonló funkciót. A többi szakfőigazgatót nyugdíjba küldték, illetve hátrább sorolták, mert nem feleltek már meg az új idők új szellemének. Tankerületi főigazgató lett néhány tanáregyesületi vezető. Ez kimondottan korporatív szellemről árulkodik: ugyanabba a kézbe kell összefutniuk az érdekvédelmi szervek és a munkáltatók törekvéseinek, de úgy, hogy e kezet közvetlenül a minisztérium mozgassa. Másrészt viszont a tankerületek élére olyan kiemelkedő katolikus, illetve protestáns szerzeteseket, papokat és világi embereket neveztek ki, akik az adott egyházon belül képviselhették a VKM álláspontját.

Döntés a minisztériumban

A belső – mármint a szakminisztériumon belüli – tanügyigazgatási reform is figyelmet érdemel. Az 1935-ös minisztériumi reform előtt a miniszter alatt közvetlenül négy osztály, valamint egyenrangú beosztottként két államtitkár és három helyettes államtitkár dolgozott. A változás lényege, hogy jelentősen megnőtt a politikai államtitkár szerepe: a katolikus ügyeket leszámítva minden hozzá tartozott, négy helyett csak egyetlen osztályt kellett a miniszternek felügyelnie. (Az államtitkár a szélsőjobboldali politikus, *Tasnádi Nagy András* lett.) A közoktatásügyi igazgatás általános kérdései – úgy is, mint a legfontosabbak a minisztérium ügyei közül – az elnöki ügyosztályba csoportosultak, s az osztályfőnök közös a protestáns egyházakéval; utóbbiakkal szemben már ilyen – azaz szakigazgatási – aspektusból jártak el. 1937-ben – az újabb átszervezéskor – összevonták az iskolai és iskolán kívüli testnevelés ügyosztályát, fokozva a militarista körök befolyását; ugyanakkor a tárca kizárólagos hatáskörének védelmében megszüntették a tiszti nevelőintézetek elkülönült igazgatását. (Már említettük, hogy a két dolog akkor, a háború előtt még együtt igaz: a Honvédelmi Minisztérium beleszólása csökken, de a militarizmus növekszik.) Akárcsak a főigazgatók egyike-másika – például Kemenes Illés, az OKT tagja, a tanügyigazgatási törvény egyik szerzője –, a miniszteri osztályfőnökök közül is kiemelkedik személyi befolyásban, tekintélyben az elnöki osztály főnöke, *Terbócz Miklós.*

A gépezet hatékonyan képes intézni az egyedi ügyeket, összefoglalni az információkat, illetve megfelelően lebontani a miniszteri döntéseket és intenciókat. Egy meghatározott felépítményeszmény szempontjából valóban ideális rendszer. Érdemileg/elvileg centralizált és formálisan, adminisztratív szempontból dekoncentrált.

Az igazgatási feladatok nagy része átkerült a tankerületi főigazgatóságokhoz; a minisztériumi apparátus munkájában az elvi jelentőségű kérdések, illetve a tankerületi főigazgatóságokkal kapcsolatos döntések tették ki a munka túlnyomó részét. Az elvi kérdések száma – mivel a rendszer maga sokkal szabályozottabb lett – többszörösére nőtt. Az elvi kérdések korábban világosan elkülönültek szakmai és politikai szintre. A szakmai kérdéseket a minisztériumi szaktanácsok mellett a tanáregyesületek folyóirataiban és a pedagógiai tudományos sajtóban többé-kevésbé nyíltan megvitatták, az iskolatípusokkal kapcsolatos elvi döntésekben a szakfőigazgatóságok előkészítő szerepet játszottak. A minisztérium csúcsán zajló politikai mozgások nem közvetlenül hatottak ezekre a szakmai érdekcsoportokra; elkülönült egymástól a döntések szakmai és politikai szintje.

Az új rendszerben azonban a politikai és a szakmai szféra teljesen összemosódott. A szakmai érveket politikai álláspontként kezelték, ezért eltérő szakmai koncepciókat nem, illetve alig tűrtek meg, a politikai döntéseket kikényszerített szakmai konszenzussal legitimálták. Ezért a tényleges döntéselőkészítő szakmai viták az OKT plénuma, illetve a tanáregyesületek folyóiratai helyett a minisztérium által felkért szakértők között folytak. Ennek útja az volt, hogy az illetékes minisztériumi tisztviselő az OKT titkárságán keresztül egy-két szakértőt felkért egy-egy ügy véleményezésére, majd a nyilvánosság minden-féle tájékoztatása nélkül a szakmai vélemények közül kiválasztotta azt, amelyik a minisztérium hosszú távú igazgatási céljainak megfelelt, illetve amilyet a politikai mentalitás alapján kinevezett minisztériumi középvezetők elvártak.

A főigazgató a megyei keretek fölött állott, s a Nemzeti Munkaprogram egyik fontos eleme, hogy megyék fölötti, nagyobb egységeket kell létrehozni. A minisztériumból minden fontos döntés a főigazgatókhoz került. A minisztériumi tisztviselő eddig ki volt szolgáltatva a kérelmet felterjesztő információinak, csak azok alapján dönthetett, a főigazgató viszont ismerte a viszonyokat.

Az OKT igen sokfelől rekrutálódott tagsága ezáltal semmiképpen nem láthatta egységben az ügyeket és álláspontokat, az OKT nem válhatott oktatáspolitikai koalíciók képződésének színterévé, viszont puszta léte legitimálta a minisztérium általa végső soron nem ellenőrizhető döntéseit. A különféle oktatásügyi érdekcsoportok a harmincas évek előtt a legmagasabb szinten az Országos Közoktatási Tanácsban ütköztethették nézeteiket, ezután viszont az OKT-ba történő meghívással mintegy kinevezték az egyes ágazatokért, problémákért szakmailag felelős személyeket. (*Zibolen Endre*, a Tanács akkori titkára a szerzőnek adott visszaemlékezése szerint az OKT a maga egészében gyakorlatilag sosem tanácskozott.)

A tanácsi tagsággal az egyes érdekcsoportok legfontosabb szakértőit részben a minisztériumhoz kötötték, érdekeltté téve őket, hogy ne mutassanak rá az őket kvázi delegáló érdekcsoport előtt egy-egy elvi döntés jelentőségére, illetve a lehetséges alternatívákra. Ugyanakkor persze nem érdektelen, hogy egy-egy foglalkozási, illetőleg érdekkör kvázi képviseletét kik láthatták el az oktatáspolitikában.

Az ipar képviselete tűnik a legplurálisabbnak. Az Ipartestületek Országos Központja, a keresztény ipari csoport, a Gyáriparosok Országos Szövetsége; a Vegyipari Gyárosok Országos Szövetsége képviseltették magukat. A kereskedelmi érdekképviseleti szervezethez, az Országos Magyar Kereskedelmi Egyesülethez (OMKE) a transzmissziós szíj szerepét Éber Antal töltötte be – sokirányú elkötelezettsége miatt csak ellentmondásosan számíthatjuk ide. Nagy számban vannak jelen viszont az újburzsoá csoportok. Senki sem közvetít az Országos Magyar Gazdasági Egyesülethez, viszont jelen van az irányított mezőgazdaságban nagy szerepet játszó Mezőgazdasági Kamara. Az irányított gazdaság olyen elvi és operatív intézményei is képviseltetik magukat, mint a Magyar Gazdaságkutató Intézet és a Kereskedelmi Hivatal.

A mérnökök, ügyvédek országos egyesületei nincsenek a felkértek között, itt van viszont a Mérnöktanács (a mérnökkamara fellebbvitelei hatósága) és az Ügyvédi Kamara.

Tag az MTA főtitkára.

Az egészségügyi lobbyt egy főtanácsos és az Országos Közegészségügyi Intézet igazgatója képviseli, akik jellegzetesen társadalomorvostani, szociálpolitikai irányultságú intézményvezetők; nem tagok az orvosegyesületi vezetők.

Az FM szakoktatókat küld.

Az Ipari Minisztérium (IpM) gyárosokat küld: a Hungária elnökét, a Pesti Kereskedelmi Bank alelnökét, a Vidéki Malomiparosok Országos Szövetségének elnökét, két GYOSZ-vezetőt és egy budapesti asztalosipartestületi elnököt.

A kereskedelmi miniszter a MÁV és a Posta nyugalmazott elnökeit, egy nyugalmazott államtitkárt, az illetékes osztályfőnököt és a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara főtitkárát delegálja.

A tanügyigazgatást a tankerületi főigazgatókon kívül egy fő- és három mellékállású körzeti iskolafelügyelő, két polgári iskolai felügyelő „képviseli", ha az igazgatókat nem számítjuk. Jellemző módon nincs a tagok között tanfelügyelő!

A református egyház közgyűlését két vezető teológus képviseli; az evangélikus egyházat viszont két középiskolai tanáregyesületi vezető (ez a tanáregyesület komoly sikere). A katolikus egyházat a Katolikus Tanügyi Tanács ügyvezető alelnöke és egy tekintélyes teológus reprezentálja (ez annak a jele, hogy a püspöki kar már e külön tanügyi apparátuson át érintkezik csak a közoktatás ügyeivel). Tag a Szent István Bazilika plébánosa, aki különböző katolikus társadalmi mozgalmak kiemelkedő vezetője.

Különösen nagy jelentősége van annak, hogy kik vezetik a szakosztályokat. Az általános nevelési szakosztályt Huszti József, a neves katolikus tudós, aki két jelentős szellemi feladatot is elvégzett, egyrészt a katolikus egyház felé való folyamatos közvetítést, másrészt egy hatalmas Klebelsberg-monográfiával a Klebelsberg-hagyaték és az annak nem kevéssé ellentmondó hómani politika szellemi integrálását. (*Huszti*, 1942, 334.; *MSZ*, 1935, *XXIII*, 33.) A mezőgazdasági szakosztályt *Czettler Jenő* vezeti, aki többféle érdeket is képvisel: a tudományos körökön kívül a Magyar Gazdaszövetségét, a Kisiparosok Országos Szövetségét (KIOSZ), a Keresztény Nemzeti Ligáét, a Társadalmi Egyesületek Szövetségéét. Az iparoktatási szakosztályt *Misángyi Vilmos* műegyetemi tanár vezeti, aki az iparpolitika talán legfontosabb intézményének, a Mechanikai és Technológiai Intézetnek a tanára és a Felsőoktatásügyi Egyesület főtitkára. A kereskedelmi szakosztályt *Erney Károly,* a Pesti Hazai Első Takarékpénztár igazgatója, a Bethlen-csoport egyik reprezentánsa, felsőházi tag irányítja.

Az OKT-ba az egyes iskolatípusokból a VKM hívott be szakértőket és nem az egyesületek küldték őket. Megállapítható, hogy van ugyan részleges megfelelés az egyesületek vezérkara és a VKM-kinevezések között, ez mégsem tekinthető reprezentatív képviseletnek. Míg ugyanis az egyesületekben mindvégig vezető pozíciókat töltenek be olyanok is, akik tanügyigazgatási pozíciót egyáltalán nem látnak el, addig ez az OKT-ban nem jellemző. A középiskolai tanárok közül mindössze három olyan személy akadt, akit a VKM tanügyigazgatási apparátusa korábban nem emelt ki, azonban ők sem tanáregyesületi vezetők. (A kiemelésnek három módját számítottuk ide: igazgatói megbízás, tanügyi tanácsosi cím, gyakorló iskolába szóló kinevezés.)

Az egyetemi professzori csoporthoz 15 fő tartozik, tag az Eötvös Kollégium igazgatója is. A középiskolai szférába kilenc személy tartozik – a tanárképzőt három, a gyakorló középiskolát két fő képviseli. A népiskolai „szféra" képviselete a Néptanítók Lapja főszerkesztőjéből, egy óvónőképző és két tanítóképző intézeti igazgatóból, valamint három elemi iskolai felügyelőből, s egy gyakorló népiskolai igazgatóból állt. A szakiskolai érdekcsoportban egy felsőkereskedelmi iskolai igazgató, három felsőipariskola igazgató, egy nőipariskola igazgató, három felső mezőgazdasági iskolai igazgató mellett igazgató-

jával képviseltette magát a Kereskedelmi főiskola és annak gyakorló iskolája, egy professzorával a Gazdasági Akadémia. Az alapszintű szakoktatási csoportban két iparostanonc iskolai igazgatót, s egy önálló gazdasági népiskola igazgatót találunk. A Képzőművészeti főiskoláról egy főt hívtak meg. A polgári iskolai csoport a tanárképző és a gyakorló polgári iskola professzorából, illetve igazgatójából, valamint négy polgári iskolai tanárból/igazgatóból állt. A gyógypedagógiát (és egyben az iskolaorvoslást) egy fő képviselte. Egyetlen tanügyigazgatási beosztás nélküli személy sincs a polgári és szakoktatási csoportban.

A polgári iskolák világából viszonylag sok, az egyesületi életből ismert nevet találunk. Ennek két, egymást nem kizáró magyarázata lehetséges: ez az egyesület az egyetlen, melynek nincsen alternatívája, tehát relatíve a legerősebb, illetve számos okból a polgári iskolai elit zárkózik fel a leglelkesebben a hómani reformokhoz; természetes, hogy az egyesület szabad választása egybeesik a miniszter politikai/szakmai ízlésével. (*Mann*, 1997, 110.)

A legjelentősebb, legtöbb diákot befogadó, legtöbb tanárt foglalkoztató szakiskolatípus, a felsőkereskedelmi iskola igazgatói köréből csak egy személyt választ a VKM az OKT-ba, a sokkal kisebb jelentőségű mezőgazdasági és ipari középfokú oktatási intézményekből viszont bőven válogat. Ez annak a jele, hogy a felsőkereskedelmisek liberális szellemiségére nincsen szükség, még a szakszerűség örve alatt sem. A szakosztály vezetését ugyan nem sikerült kicsavarni a liberális nagytőke kezéből, de az OKT szakértő tagok nélkül éppen szakkérdésekben nem formálhat véleményt. Éppen ezért a VKM illetékes osztálya, ahol a tényleges szükségleteknek megfelelően annyi előadót foglalkoztatnak a kereskedelmi iskolák ügyintézéseire, mint a másik két iskolatípusban együttvéve, oktatáspolitikai szinten szabadon értelmezheti az OKT-ban (az újkereskedő burzsoázia és a hagyományos liberális szervezetek kompromisszumaként, az új erők kinevezéses alapon megteremtett fölényével) kialakított véleményt. A felsőkereskedelmi iskolai tanáregyesület rendkívül tekintélyes vezetői közül senki sem tagja (bármennyire is sérelmezik ezt) az OKT-nak. Az egyetlen felsőkereskedelmi iskolai igazgató, aki benne van az OKT-ban, még a több tucat tagot számláló egyesületi választmánynak sem tagja.

Másfelől az OKT-ban a konzervatív szellem, a középiskolai és egyetemi tanárok tanügyi szférán belül történő ellensúlyozására nagy számban vonulnak fel az őrségváltást szorgalmazó, a szélsőjobboldallal mélységesen összefonódott ipariskolai tanárok. Ráadásul az iparoktatási szakosztály elnöke az OKT egész vezetésének legjobboldalibb tagja, s az ezzel az iskolatípussal kapcsolatos tervekben, mivel az egyház közvetlenül még nem érdekelt, ez a mérséklő tényező is elesik. Teljesen természetes, hogy a kicsit is tehetségesebb néptanítók iskolafelügyelői megbízást kapnak; ez talán még 1936 után sem olyan egyértelmű jele a politikai elköteleződésnek, mint a középiskolai vagy a polgári iskolai szférában megszerzett tanügyigazgatási pozíció. Fontos viszont, hogy ezeknek az iskolafelügyelőknek a nevével a tanítóegyesületi vezetők között nem találkoztunk. S valóban, kinevezésükkel az egyesületek nem feltétlenül értenek egyet: más jelöltjeik lennének, még a felügyelők közül is.

Az eddigi szakirodalom – rápillantva az OKT tagnévsorára – az egyetemek túlzott, nyomasztó fölényét állapította meg. E fölény, különösen ha beleszámítjuk, hogy az OKT újjászervezése óta az egyetemekkel kapcsolatos véleményező – kvázi érdekképviseleti – tevékenységet a Felsőoktatási Tanács látta el, valóban fönnállt. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy az OKT-tag egyetemi tanárok többféle értelemben sem csupán egyetemük képviseletében léptek fel. Először is: ezek az emberek kétségbevonhatatlan szaktekintélyek voltak egy-egy területen: a közgazdász egyetemi tanár a kereskedelmi oktatás, az orvosprofesszor az egészségügyi szakoktatás területén, a teológus a katolikus erkölcstanban és hitoktatásban stb. Véleményükre éppen a szakmai racionalitás jelszavának korában igen hatékonyan lehetett hivatkozni. Másrészt: ezek az egyetemi tanárok egy multipozi-

cionális elit tagjai voltak. Azaz: nemcsak kenyéradó munkahelyüket képviselték, hanem számos más csoportot is. Sajátos módon gyakran erősebb a késztetés e más állások, e második háttér, mint a lazább, autonómabb, professzorai iránt semmiféle kényszerítő eszközt nem alkalmazó egyetemi élet felől. Harmadrészt: e tanárok a közoktatás egyes szféráival is összefonódtak.

Ezen a közvetett módon gyakorlatilag minden (leszámítva a politikai baloldal intézményeit) számottevő csoport jelen van az OKT-ban. Ugyanakkor, mivel az OKT meghívásos alapon áll össze – 1936 óta nem az egyesületek, illetve érdekszervezetek küldötteiből –, a meghívásokkal a VKM indirekt módon befolyásolni tudja az egyesületek vezetőségeinek kiválasztását. Teljesen nyilvánvaló ugyanis, hogy ezek az egyesületek vezetőiknek olyan személyeket fognak megválasztani, akiknek egyáltalán lehetőségük van arra, hogy képviseljék az adott réteg érdekeit.

Cserék az apparátusban

Ahhoz, hogy az eldöntendő szakmai kérdések körét kiterjesszék, illetve a politikai megrendelést közvetve igazgatási aktussá transzformálják, a minisztérium középszintű igazgatási pozícióiban cseréket kellett végrehajtani, az addigi évtizedes hagyományok szerint „pártsemleges" – azaz a rendszer egésze iránt elkötelezett – bürokratikus gépezet vezérlő pozícióit pártelkötelezett vezetőkkel kellett feltölteni. A minisztérium központi vezetéséből már 1932 és 1936 között eltávolították a klebelsbergi politika legexponáltabb képviselőit: 1932-ben Gévay Wolff Nándor államtitkárt, 1933-ban Schwöder Ervin helyettes államtitkárt, 1934-ben *Huszka Jenő* művészetpolitikai osztályfőnököt. Az új tanügyigazgatás életbe léptetésével egy időben távozott a középiskolai ügyosztály főnöke. Távozása azt jelzi, hogy bár ez az osztály a középiskolai törvény megalkotásában még támogatta Hómant, a tanügyigazgatási törvény rendelkezései viszont az iskolák autonómiáját, és ezzel a minisztériumi osztály szakmai kompetenciáját oly mértékben kurtították, hogy e vezető tisztviselő már nem vállalhatta ehhez az asszisztálást.

A klebelsbergi évtizedben elsősorban a dualizmuskori kultuszminisztériumi gárdára építettek. Klebelsberg maga is hivatalnok-karriert futott be, a késő dualizmuskori miniszterelnöki hivatalban, illetve a VKM-nél volt tisztviselő. Az 1930-as években viszont zömében kívülről jöttek, a kormánypárt vezető funkcionáriusai, politizálásban kitűnt tanárok és köztisztviselők vették kezükbe a minisztérium irányítását – minthogy maga Hóman is Gömbös Gyula személyes jóbarátjaként, viszont gyakorlatilag miniszteriális tapasztalatok nélkül jutott bársonyszékbe. (*Mann*, 1997, 110.)

Ezek az új tisztviselő politikusok valamennyien az Egységes Párt, illetve a centrum jobboldalához tartoztak. Nagy részük 1944-ben megmutatta igazi arcát: részt vettek a Törvényhozók Nemzeti Szövetsége munkájában, a nyilas propagandagépezet tevékenységében, egyikük pedig miniszter lett a Szálasi-kormányban.

1937 szeptemberében a minisztériumnak *Stolpa József* személyében új adminisztratív államtitkára is lett. Stolpa egyházjogász volt, fő műve: A közigazgatás és bíráskodás elválasztása az egyházjogban. Az egyházi közigazgatás és bíráskodás elválasztása a nyílt konfliktust vállalni nem akaró, de a helyi tiszteletesekre/tisztelendőkre presszió gyakorolni kívánó állam elsődleges érdeke. Hiszen – teljes elválasztás esetén – a politikai hibát elkövető pap vagy hitoktató ellen úgy lehet egyházfegyelmi eljárást indítani, hogy az ne kényszerítse állásfoglalásra az egész egyházi gépezetet.

A politikai államtitkár vonatkozásában 1935-ben következett be változás: a Bethlen-csoport ellenzékbe került, ezzel egyidejűleg távozott *Petri Pál*, Klebelsberg exponált munkatársa, helyére a szélsőjobboldali Tasnádi Nagy András került. A jobbratolódás 1938 februárjáig a személyi politikában is töretlen volt, ekkor azonban újabb fontos

személyi döntésekre került sor: helyére – ismét csak politikai karrierje Tasnádit államtitkári székéből felmentették, ő ezt követően a kormánypárt országos elnöke lett. alapján – *Zsindely Ferenc*et nevezték ki, aki ezt megelőzően a Nemzeti Egység Pártjának (NEP) alelnöke volt; pénzügyi területen működött, és a kultúrához annyi köze volt, hogy írt két elbeszélés-gyűjteményt a vadászat témaköréből. A Bethlen-barát csoporthoz tartozott. A VKM csúcsán személyi változás csak 1938 tavaszán, az újabb miniszterelnök-váltáskor következett be, amikor Teleki Pált nevezték ki Hóman helyére. A személyi változás döntő oka az volt, hogy Darányi a kormányzó és a kormánypárt domináns csoportjai szerint túl messzire ment a Németországgal való szövetségben, és az ehhez szükséges belpolitikai reformok meghozatalában. Ebben a törekvésben megfelelő támogatóra lelt Hómanban, akinek Gömbös baráti körén belül is egészen kiemelkedő befolyása volt, s aki egész kultúrpolitikai tevékenységével a német kapcsolatok elmélyítésén, a totalitárius tanügyigazgatás kialakításán, illetve az egységes nemzetnevelési rendszer kiépítésén fáradozott. (*Mann*, 1997, 110) Ennek ellenére Hóman tárca nélküli propagandaminiszterként (ami lényegesen alacsonyabb pozíciót jelentett) az új kormánynak is tagja maradt.

A legjelentősebb, legtöbb diákot befogadó, legtöbb tanárt foglalkoztató szakiskolatípus, a felsőkereskedelmi iskola igazgatói köréből csak egy személyt választ a VKM az OKT-ba, a sokkal kisebb jelentőségű mezőgazdasági és ipari középfokú oktatási intézményekből viszont bőven válogat. Ez annak a jele, hogy a felsőkereskedelmisek liberális szellemiségére nincsen szükség, még a szakszerűség örve alatt sem. A szakosztály vezetését ugyan nem sikerült kicsavarni a liberális nagytőke kezéből, de az OKT szakértő tagok nélkül éppen szakkérdésekben nem formálhat véleményt.

Teleki kormányra kerülése feltétlenül szükséges volt, s őt képzettsége és előélete is leginkább a közoktatásügyi tárcára predesztinálta. 1938 nyarán Hóman kivált a számára nem eléggé német orientációt folytató kormányból, s a jobboldali ellenzék egyik vezére lett. Teleki érdemben nem módosította a VKM működési irányvonalát. Az 1938-as középiskolai törvénykomplexumot ugyan az ő működése alatt terjesztették a parlament elé, de annak tényleges előkészítése és végrehajtása egyaránt a hómani korszakra esett.

Teleki miniszterelnöki kinevezése után ismét Hóman lett a vallás és közoktatási miniszter. Telekinek ugyanis – mérséklendő önmaga megerősödését – az egyensúly kedvéért be kellett vonni valakit a tőle jobbra álló Magyar Élet Mozgalom vezetői közül. Hóman az 1932–1938-as helyzettel ellentétben – amikor is Gömbös intimusaként (a rossznyelvek szerint „történelemkorrepetítoraként") afféle „hozott ember" volt – most már „saját jogon", egy jobboldali frakció képviseletében ambiciózusan terjesztette ki befolyását az új területekre. (*Mann*, 1997, 110.) Az állami nemzetiségpolitikától gyakran eltérő „saját" kisebbségi politikát folytatott. 1941-ben magához ragadta a honvédelmi és a mezőgazdasági oktatás újabb területeit, s a nyolcosztályos népiskolával egészen 14 éves korukig ellenőrzése alá vonta a tanulókat. (vö. *Kelemen*, 2002, 139 *köv., NL*, 1938, 333).) A zsidótörvények szellemiségének megfelelő oktatásügyi rendelkezéseket hozott, valamint a tanügyigazgatás további egyszerűsítése, racionalizálása és totalitarizálása jegyében megalkotta az 1941. évi tanügyigazgatási törvényt.

A külső és a belső tanügyigazgatás (utóbbiba beleértve a szakértői kontrollt is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos a totalitarizáció szempontjából: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerültek, a szakmai és a politikai kompetenciák összemosódtak, az OKT érdekképviseleti/érdekszimulációs szervezetből legitimációs, transzmissziós szíjszerű („transmission belt") szer-

vezetté alakult át. A liberális hagyomány három igen fontos eleme: a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága, illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága tűnt a semmibe az 1930-as években.

A közoktatás-irányítás reformja, amelyet az 1935: 6. tc. indított el, a középiskolai reformnál is alkalmasabb volt arra, hogy lényegileg újat hozzon a Klebelsberg-korszakhoz képest. Ha a húszas évek kulcsmondata az volt, hogy a kultúrfölény érdekében egy vadonatúj oktatás- és művelődésügyi intézményrendszert kell kiépíteni, akkor a harmincas éveké az, hogy a nemzetnevelés egységesítése érdekében egy vadonatúj irányítási, felügyeleti, és minősítési rendszert kell létrehozni. A szakmai értékek képviseletét, amely a húszas években a civil szféra része, hivatalossá kell emelni, eleget téve a „modernizáció" és az „egységes nemzeti érdekek" követelményeinek.

Ennek az ellenőrzési rendszernek a kiépítésében – miután a politikai akadályok elhárultak – a tanügyigazgatás definíciószerűen érdekelt volt.

A miniszteriális apparátus sem jelenthette e politikai-ideológiai törekvés ellensúlyát. Klebelsberg hosszú minisztersége idején a tárca politikai természete kettős volt: egyrészt mint jellegzetes köztisztviselői tárca mindvégig kifejezte ennek a rétegnek – korántsem liberális – érdekeit és értékeit, másrészt viszont maga a miniszter a – korábbi belügyminiszteri tevékenysége és a zsidó tőkéhez kötődő kapcsolatai miatt – a szélsőjobboldal céltáblája volt.

A harmincas évek szélsőségesen antiliberális (Klebelsberg személyes politikai ellenfele, Gömbös által vezetett) uralkodó körei számára a tárca apparátusának bizonyítékokkal kellett szolgálnia, hogy „ez a tárca már nem az a tárca", mert e nélkül nem lehetett volna újabb jelentős forrásokhoz jutni.

A tanügyigazgatási törvény fogadtatása és végrehajtása

Az iskolák életében döntő változást hozott az új minősítési rendszer kiépítése. Az igazgató erre irányuló hagyományos tevékenysége az új oktatáspolitika szemében elégtelennek tűnt, ezért építette be minden iskolába a tankerületi főigazgató a saját, új szempontok alapján kiválasztott megbízottait. Az iskola hagyományos hierarchikus viszonya megbomlott, a tanárok már nemcsak az igazgatótól, hanem egy, az új tanügyigazgatási koncepciónak leginkább megfelelő kollégájuktól is függésbe kerültek. Ehhez járult a tankerületi főigazgató által kiküldött szakelőadóktól és tanulmányi felügyelőktől származó minősítés. (*PML*, *tf eln.*, 1936, 100.; 1936, 30.; *HK*, 1937, 4951.; 1937, 217.)

Államigazgatási úton behajtható szemponttá vált a tanmenetek, óratervek, óravázlatok tanári, tanítói elkészítése. Egymást érték a mintatanítások, amelyeket nemcsak a budapesti tankerületi főigazgatóság évkönyve közölt rendszeresen, hanem a középiskolai tanáregyesület folyóirata is. Ugyanakkor a középiskolai tanáregyesület kritikusa ingerülten jegyezte meg: a mintatanításnak megvannak a maga korlátai, hiszen a „rendes óra a mintaórához úgy hasonlít, mint a színházban a próbák a főpróbákhoz… Hogy a látogatások és tanítások miképp fognak kialakulni, amikor látogató és tanár az utasítások által a népiskolai példára elrendelt óravázlatokra és az utasítások által imperatíve számba veendő didaktikai és általános pedagógiai szempontok sokféleségére gondol – azt a jövő fogja megmutatni". (*HK*, 1937, 6970.; *OKITEK*, 1936, 108., 148.; 1937, 46.; *PML tf. eln.* 1937, 149.; *MP*, 1936, 199.)

Rendkívüli módon megnőtt a tanórán kívüli tanári-tanítói tevékenység kontrollja. „Soha ennyi panasz nem érkezett – mondja a tanáregyesület titkára –, hiszen a tanárok tiltakoznak a „végtelenbe nyúló értekezletek" ellen, vagy az ellen, hogy „járőrözni kell az utcán" a gyerekek „hazafias viselkedésének" ellenőrzésére. (*OKITEK*, 1937, 168.)

Jelentős újdonság volt, hogy a látogató megvizsgálta a természetbeni szolgáltatásként élvezett lakások rendben tartását is. A magánéletbe történő beavatkozás ellen ugyan a pedagógiai és a tanáregyesületek egyaránt tiltakoztak, de a látogatások mégis tovább foly-

tatódtak. A lakások ellenőrzésének azért volt jelentősége, mert miután a tanári könyvtárakból számos „nemkívánatos" könyv és folyóirat kiszorult (*MP*, 1940, 301.), a tanárnak a szabad információszerzésre a legalkalmasabb lehetősége az otthoni olvasás maradt volna. Mivel az iskolalátogatók váratlanul érkeztek, lehetőség volt a tanár otthoni olvasmányainak, ízlésvilágának, anyagi viszonyainak felmérésére is. Erre egyetlen más állampolgárral szemben sem volt joga a felettesének!

Ezeknek a mindenre kiterjedő jelentéseknek még akkor is meghatározó jelentősége volt a tanárokkal kapcsolatos személyi politikában, ha az őket elbocsátó tanügyigazgatás erre végül is nem hivatkozott. 1933 óta ugyanis a köztisztviselőket a számos felsorolt ok mellett akkor is végelbánás alá lehetett vonni, ha „egyéb" okok merültek fel – az „egyéb" fogalom szerepeltetése a törvényszövegben már keletkezése idején is aggodalomra adott okot az ellenzék soraiban a tekintetben, hogyan lesz ez normatív. (*PML*, *tf. eln.* 1937, 262.)

A nyomás a kormányzat részéről akkora volt, hogy alig telt el egy év, és a középiskolai tanáregyesület főtitkára, aki 1936-ban még azt konstatálta, hogy „sosem volt még ennyi panasz", már hangot váltott. „Megindult hát a szemlélődés egyénenként, helyi és baráti körben, folytatódott nyilvános tanácskozásokon, értékes és sokoldalú cikkezésekben, olykor hosszabb tanulmányok megírásában... mi újat kell megtanulnunk... Mert hát tudvalevően a magyar tanár lelkiismeretével nem fér meg, hogy adósa maradjon akár a kormányzatnak, akár a reábízott ifjúságnak". (*OKITEK*, 1937, 168.)

A tudományos szférában is szokatlanul alakultak a frontok. A konzervatív Paedagogiai Társaság keményen elítélte az új rendelkezéseket: „Az iskola belső élete reménytelenül és képtelenül túlszabályozott, az óravázlat-készítési kötelezettség teljesíthetetlen. Menthetetlenül elvész a lényeg, a tanári egyéniség." (*MP*, 1935, 184.; 1936, 192.)

A reformpedagógiai csoport vezetői viszont nyilvánvalóan úgy vélték, hogy a herbartiánusokat csak állami segítséggel lehet viszszavonulásra késztetni. Elfogadták az államtól a nevelés központba állítását, és nem törődtek azzal, hogy az oktatásellenesség a harmincas évek Magyarországán antiintellektualizmust jelent. Elfogadták, hogy az oktatáspolitika megköveteli a tisztességes tanári előkészületet, az órák megfelelő vezetését, és nem foglalkoztak azzal, hogy ezt a tanár rendőri eszközökkel történő – de a rendőri tevékenység általános intenzitását meghaladó! – ellenőrzését jelenti. (*Vargyai*, 1995, 5.) Elfogadták az államtól a közösségi nevelés ideológiáját, és nem törődtek azzal, hogy ez a totalitárius társadalmak embertípusának kialakulását szolgálja. Csupán saját rendszerükben gondolkoztak, és azt hitték, hogy ez független lehet attól az egész célrendszertől, amelybe beilleszkedik. Ez nem csupán a reformpedagógia törzsgárdájára, a polgári iskolai egyesület környékén meghatározó szerepet játszó Kerschensteiner-követőkre volt igaz, hanem például a Cselekvés Iskolájának körére is. (*MP*, 1934, 180.) A pedagógiatörténeti értelemben legmodernebb magyar pedagógiai folyóirat lelkesen üdvözölte az óravázlat-készítési kötelezettséget, azt gondolván, hogy a hangsúly az előkészületen, és nem annak ellenőrzésén van.

Az 1941-es tanügyigazgatási törvény tovább mélyítette a különbséget a magyar alkotmányosság hagyományai és a tanügyigazgatás gyakorlata között.

Mint láthattuk, a liberális rendszerben a minisztérium nemcsak az egyes középfokú iskolákért felelős főigazgatókkal, de a népoktatásért felelős tanfelügyelőkkel is közvetlenül tartotta a kapcsolatot. Ez azt jelenti, hogy a tanfelügyelők csak kevéssé tudtak függetlenedni a helyi társadalomtól, a megyétől, hiszen a VKM messze volt. Az elemi iskolázásban az egyházközségekkel és a választott megyei népoktatási albizottsággal, a községi képviselőtestülettel való konfliktusok kezelése, s az iskoláztatási kötelezettség biztosítása volt a tanfelügyelőségek feladata. A községi adókból történő finanszírozás sajátos együttműködést igényelt a helyi közigazgatással. 1935 után, amikor a tanfelügyelők fölött ott állt az adott régió ügyeiben jól tájékozódó tankerületi főigazgató, elsősorban nekik kellett megfelelniük.

1941 után a tankerületi főigazgatók még erősebben maguk alá gyűrték a tanfelügyelőségeket: velük szemben is kiszélesedett fegyelmi jogkörük. A tanfelügyelőt még mindig „királyi" tanfelügyelőnek hívják – de már nem a kultuszminiszternek felelős, hanem egy parlamentáris felelősséggel nem bíró másik köztisztviselőnek, a főigazgatónak. Ezáltal a megyerendszer jelentőségének csökkenése nem a centralista elképzelések, azaz a felelős kormány és a helyi társadalom egyidejű megerősödése, hanem a dekoncentrált szervek létrehozása felé haladt. (*OL K* 507. 10. *cs.*; *MP*, 1941, 96.)

1941-ben a minisztériumtól a főigazgató kezébe kerülő ügyek – például a vizsgák engedélyezésének „letelepítése" erre a szintre – azt jelzik, hogy míg korábban az irányítás két eszközét – azaz az iskolai oktatómunka folyamatának ellenőrzését, illetve a vizsgák ellenőrzését – némileg el kívánták választani (azaz utóbbira a miniszter külön felhatalmazása, a minisztérium külön engedélye kellett), most e két tevékenység a tankerületi főigazgató kezében egyesült.

A területi revízió kihívásai

Speciális körülményként szolgáltak a területi revízió kihívásai. A visszaszerzett területek kérdésében rendeleti úton intézkedni nem volt kevesebb, mint a revízió egyik legfőbb hasznát – új pozíciók teremtését a középosztály számára – az éppen kormányon lévő csoport számára kisajátítani. (*KN*, 1941. jún. 26., 291.) A visszaszerzett területeken ezrével szervezett állások, a közigazgatás és a szakigazgatás átalakítása sorába illeszkedett ez a törvény is.

A visszaszerzett területekre fokozottan igaz, hogy a társadalmi kontrollt az iskolapolitikából szinte teljes egészében kikapcsolták. A visszacsatolt területek társadalma és iskoláztatási ambíciója ugyanis számos nemkívánatos elemet mutatott fel a kormányzat szempontjából. A kisebbségi magyarság minden szomszéd országban az állami gyámkodás hiányában bizonyos önszerveződésre volt utalva. Ez az önszerveződés húsz esztendő alatt felerősítette a civil társadalmat. Nemcsak a gyermekeit iskoláztató társadalom lett öntudatosabb, de az iskolák és a tanárok sem az állami garanciákat keresték, és nem szoktak hozzá – mint magyarországi társaik –, hogy a fenntartó és a fogyasztó laikusok ellenében a „szakértő" tanügyigazgatással kell szövetséget kötniük. (*OL*, *K* 592, 624. *cs.*)

Ugyanakkor a visszacsatolt erdélyi területekről származó politikusok egyes csoportjai a centralizáció fokozását követelték. Az erdélyi felekezeti iskolákban az emelkedő tandíjak mellett nem sikerült elég szülőt találni, akik gyereküket hajlandóak lettek volna taníttatni. E felekezeti iskolák kezdték belátni: ha a kormány által ellenőrzött középiskolák szellemisége elfogadhatóvá válik a helyi magyar középosztály igényei számára, akkor ők csak fokozódó államsegély mellett maradhatnak fenn. És ennek árát – autonómiájuk csökkentését – készen álltak megfizetni. (*KN*, 1941. jún. 26., 295.)

A magyarországinál lényegesen szélesebb demokratikus jogok Csehszlovákiában egyértelműen jellemzőek voltak. (*MSZ*, 1927, I., 58.; MSZ, 1935, II., 168.) Romániát és Jugoszláviát nem lehetett demokratikus államnak tekinteni. Ennek ellenére a pártpolitikai váltógazdálkodáshoz a romániaiak is hozzászoktak. (*MSZ*, 1927, I., 81.; *MSZ*, 1935, II., 184.) Jugoszláviában is több kormánypárt váltotta egymást, s a szerbhorvát viszony is plurálissá tette a belpolitikai életet. (*MSZ*, 1928, II., 48.; *MSZ*, 1935, 3., 260.)

Ez a váltógazdálkodás azt jelentette, hogy a felső politikai akaratból bekerült tisztviselő nem az egyetlen és külső alternatívák nélküli kormánypárt bizalmából volt jelen, hanem olyan sajátos erőtér vonzatában, ahol mindvégig fel kellett készülnie egy olyan pártpolitikai váltásra, amely elitváltással kapcsolódott össze. Ezáltal a pedagógusok, igazgatók, felekezeti iskolafenntartók – nemzetiségi mivoltukban való üldöztetésük, s a jogállamiság fejletlenebb volta ellenére – nagyobb mozgástérhez szoktak hozzá, mint a *Szekfü Gyula* kifejezésével élve „neobarokknak" nevezhető magyar társadalomban élő, működő társaik. (*Kornis*, 1926; *MP*, 1923, 15.; *MP*, 1938, 100.; *MP*, 1939, 108.; *MP*, 1935, 60.; *MP*, 1942, 248.)

Végül, de nem utolsósorban, a helyi magyar elit abban reménykedett, hogy húszéves „ellenállása" jutalmául a visszatérő magyar közigazgatás majd neki „osztja le" a pozíciókat. E reményükben keservesen csalódtak, amikor kiderült, hogy a kormányzatnak fontosabb a saját elit hatalmi és állásigényének kielégítése, mint a kisebbségi magyarok megjutalmazása. (*KN*, 1941. jún. 26., 295.) A helybeliek az anyaországból „fejükre potytyantott" tisztviselőket – találóan – „ejtőernyősöknek" nevezték. (*Vargyai*, 1995, 6.)

Az erdélyi ügyek kétféle értelemben is segítették a törvényjavaslat létrejöttét: bürokratikus értelemben az erdélyi és kisebbségi osztályon dolgozó tisztviselők munkájának csökkentése, politikai értelemben pedig a Magyarország soknemzetiségű államma válásából adódó feszültségek enyhítése volt a cél. Ahogyan ezt egy képviselő kifejezte: így „már nem bújhat el az oláh", ellenőrizni fogják a nemzetellenes propagandát, és „helyi intézkedésekkel lehet a magyar szórványok hóna alá nyúlni"; a tanító „mozgatásának" lehetősége nagyobb mozgásteret biztosított a Dél-Erdélyből jöttek tekintetében. (*KN*, 1941. jún. 26., 296.)

Szintén az aktuálpolitikai kihívásokkal kapcsolatos a tanítók politizálásának jelensége. A törvény intenciója szerint az állami tanítókat minden külön indokolás nélkül – tankerületi főigazgató hatáskörben – át lehetett helyezni. Ez ebben az időben elsősorban a hungarista tanítókat sértette, hiszen elsősorban ők törekedtek korábban arra, hogy ne egyházi, hanem állami szolgálatban helyezkedjenek el. A miniszter nyíltan ki is mondta: az áthelyezés a politizálás büntetéseként, annak meggátlására szolgál. (*KN*, 1941. jún. 26., 293.)

A visszacsatolt erdélyi területekről származó politikusok egyes csoportjai a centralizáció fokozását követelték. Az erdélyi felekezeti iskolákban az emelkedő tandíjak mellett nem sikerült elég szülőt találni, akik gyerekeiket hajlandóak lettek volna taníttatni. E felekezeti iskolák kezdték belátni: ha a kormány által ellenőrzött középiskolák szellemisége elfogadhatóvá válik a helyi magyar középosztály igényei számára, akkor ők csak fokozódó államsegély mellett maradhatnak fenn. És ennek árát – autonómiájuk csökkentését – készen álltak megfizetni.

A honvédelmi nevelés

A honvédelmi nevelés körüli küzdelmek megértéséhez tudnunk kell, hogy a kultusztárca relatív súlya sokkal kisebb volt, mint a klebelsbergi évtizedben. Hóman Bálint semmivel sem kevésbé jelentős politikai személyiség, mint Klebelsberg Kunó volt annak idején, a tárca pozícióvesztését tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a sajátos történelmi helyzettel, amely Magyarországon a harmincas években fennállott.

Az 1920-as években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arculatú tárcának kellett elvégeznie a honvédelmi és a propaganda feladatokat. Erre a harmincas években már nem volt szükség, megkezdődhetett (különösen az évtized végén) a HM expanziója a korábban a VKM uralta szférákban is.

A revízió irrealitásának korában, a belpolitikai reformtalanság évtizedében a propagandát „a hosszú távú, elvi álláspontok" közvetítésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió és a jobboldali változások a rendszer struktúrájában küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így elintézni. A propaganda többé nem szocializációs feladat, hanem napi aktualitássá vált; így az ideológiai irányítás direkt eszközei léptek előtérbe: a miniszterelnökség sajtóosztálya, a kormánylapok, a rádió stb.

Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselők jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, ennek végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalompolitikai célra „rá lehetett állítani" egy tárcát. A harmincas évek végének célkitűzései már részben szélesebbek (azaz nem egy rétegre, hanem a társadalom egészének szellemi átformálásá-

ra irányulnak), részben viszont szűkebbek (a köztisztviselői társadalomban szokásos mértékű magyar történelmi államnacionalizmus és konzervativizmus már nem elegendő: támogatás csak azoknak jár, akik ennél direktebben képesek az új célokkal azonosulni).

A tárca relatív súlya szoros összefüggésben állt azzal, hogy az eredetileg a Gömbös-csoport reprezentánsaként szereplő Hóman 1938 végére kiszorult a kultusztárcából. A Hóman helyére lépő Teleki Pál, ha lehet, még meghatározóbb személyiség volt, de a tárca súlyának visszaszerzésére neki sem volt sok esélye. Sőt, a jobboldal azt is elérte, hogy Hóman tárca nélküli propagandaminiszterként a kormány tagja maradhatott; a VKM mint „ideológiafelelős" sem volt már monopolhelyzetben.

A VKM-et előbb a tantervpolitika sajátos szempontjait háttérbe szorító militarizmus, majd a HM hatásköri expanziója fenyegette. A testnevelési órák fokozódó száma a harmincas évek közepétől közvetve a HM érdekeit szolgálta.

A cserkészetben *Farkas Ferenc*cel az élen már 1936 őszén megalakult a nemzetvédelmi főbizottság, s 1937. október elsejétől a katonai vegyesdandárok gyalogsági parancsnokai vették át a haderőn kívüli szakkiképzés ellenőrzését. 1938 júniusában Farkas és csoportja próbálták teljesen militarizálni a cserkészetet is, de ez az OIB egyes tagjai részéről bizonyos ellenállásba ütközött, sőt a Magyar Cserkész 1938-as újévi száma erről egy pacifista írást közölt. A két szárny Nemzetvédelmi Főbizottság és Nevelési Főbizottság néven önállósodott, ez utóbbit *Sík Sándor* vezette. Mindennek eredményeképpen a HM a „nemzetközi jellegű" cserkészet megszüntetése felé vette az irányt. (*Gergely F*, 1989, 229–233.)

1938 októberében a VKM megkísérelte az ellenállást a magyar társadalom és államigazgatás életét átalakító honvédelmi törvény előkészítése során. A hatáskörüket féltő tanügyigazgatás munkatársaira éppúgy támaszkodhatott, mint az iskoláik belső erőviszonyainak megbomlását észlelő konzervatív és liberális tanárokra és igazgatókra, valamint a nevelés szellemét féltő egyházi vezetőkre. Különösen szerencsés körülmény volt, hogy a tárca élén Teleki Pál személyében egy olyan politikus állt, akit az oktatási szférán kívül is egybehangzóan tiszteltek az uralkodó körök, és akit jobboldalról is nehéz volt bírálni, hiszen ő volt Európa első zsidótörvényének, az 1920-as numerus claususnak a megalkotója, és a harmincas évek végi miniszterelnöki megbízásához is zsidótörvények kapcsolódtak.

A VKM hangsúlyozta: „A hadierényekre nevelés csak egyik szelvénye a hazafias kötelességre való nevelésnek... ebbe az egészbe egyetértőleg és szervesen kell beépüljön, nyilvánvalóan a nevelés egyetemes miniszterének közreműködésével és ellenőrzése mellett." A leventeképzést olyan főbiztosra kell bízni, akit a VKM és a HM nevez ki, és munkatársai „főként pedagógus katonák és katonaviselt pedagógusok kell hogy legyenek." A leventeállományt pedagógiai szempontból át kell rostálni, a képzés tartalmát, tananyagát stb. pedig közös rendeletek szabályozzák. A cserkészetet a levente elitjébe kell beilleszteni. (*MP*, 1940, 102., 395.) A VKM a BM-mel szövetségben a kötelező egyenruhaviselést is ellenezte, akárcsak az önkormányzatokra hárítandó terheket, amelyek nyilván csak a helyi oktatási költségvetés rovására növekedhetnének.

A HM elfogadta a VKM azon kérését, hogy a törvénybe kerüljön be az, hogy a leventeképzés a magyar ifjúság nevelésének szerves kiegészítője. A HM elutasította a cserkészet bevételét, és a formaruha kötelezően megmaradt. A Magyar Országos Véderő Egyesület nyomás alá vette a kormányt, hogy ne engedjen a VKM-törekvéseknek. (*Gergely F. és Kiss Gy.*, 1976, 164.) A tárgyalások során a HM kijelentette, hogy a leventekötelesek életkorát figyelembe veszik, a gyermekkorban lévő leventék kiképzésére pedig megfelelő pedagógiai képzettséggel rendelkező oktatókat bíznak meg.

A katolikus egyház vezérszónoka azt kérte, hogy a zárdaiskolásokat és a már végzett növendékek foglalkoztatását válasszák külön. Fontosnak tartotta, hogy a 18 éven aluli fiatalok egyházi hatóságok vezetése alatt álló egyesületekben vegyenek részt. (*Gergely F. és Kiss Gy*, 1976, 168.)

Az iskolai tanszemélyzet közreműködésétől a törvény nem kívánt eltekinteni, és a jogot ebben a vonatkozásban adta meg a VKM-nek. De hogy mire van szükség, azt továbbra is kizárólagosan a HM diktálta. (*Gergely F.* és *Kiss Gy.*, 1976, 171.)

1939 szeptemberében megszűntették a cserkész és a levente kereteket: ezzel megszűnt annak a lehetősége, hogy kevésbé lehessen teljesíteni az előképzési kötelezettséget. Farkas, a cserkészet militarista szárnyának vezetője, megállapította: „Semmi esetre sem helyezkedhetünk arra az álláspontra, hogy a cserkészet mozgalom, amelyet bízvást magára hagyhatunk. A magára hagyásnak az lenne a következménye, hogy a cserkészet és leventeintézmény versenyre kelnek egymással, vagy pedig az, hogy a cserkészet teljesen elkülönül a leventeintézménytől". (*Gergely*, 1989, 234., 235.) A helyi katonai vezetők és a cserkészek konfliktusa ugyanakkor felerősödött. *Teleki* maga a HM szemében a badenpoweli vonalat erősítette. (*MP*, 1940, 86., 1941, 93.; *MSZ*, 1939, II, 105.)

Az ismét kultuszminiszterré lett Hóman ambiciózusan terjeszthette ki befolyását az új területekre, köztük a honvédelmi nevelésre. (*Juhász*, 1964, 16.) Az erősen németbarát Hóman azok közé tartozott, akik az ország háborúba lépését mind jugoszláv, mind szovjet vonatkozásban egyértelműen támogatták, illetve akik a *Kállay*-féle későbbi kiugrási politikát a leghatározottabban ellenezték. (*Juhász*, 1969, 354.; *Glatz*, 1988, 140.) Alkalmasnak mutatkozott tehát arra, hogy a HM-től anélkül szerezzen vissza hatásköröket a VKM számára, hogy azt a kormányzó és katonai környezete valamiféle liberalizálódásként értelmezné. A honvédelmi nevelést a VKM számára csak olyan politikus szerezhette vissza, aki jobboldaliságban, tengelybarátságban nem maradt el a militarista körökben szokásos mértéktől.

Az 1940 decemberi cserkészkongresszuson a jobboldali szárny jutott hatalomra, a zsidó származású cserkészeket kizárták. Az ilyen módon megváltozott cserkészmozgalom élére a kormányzó Telekit kívánta kinevezni, aki *Béldy Alajos*sal egyenrangú főcserkész lett volna. A cserkészeten belül a „szövetségi", és ez által választott szárny „összeszorult", a lényegi hatásköröket egyesítő szárny élére „személyes" vezető került. (*Gergely F.*, 1989, 250–257.) Ezzel egy olyan helyzet állt elő, amelyben a HM és a kormányzó zöld utat adhatott egy újabb törvénymódosításnak, de ezt mégiscsak az Imrédy Béla vezette jobboldal tudta nélkül lehetett előterjeszteni.

A sokak szerint nem túlzottan nagy jelentőséggel bíró 1941-es tanügyigazgatási törvényjavaslathoz – Imrédy tiltakozása ellenére – az általános vita után, tehát úgy, hogy arra senki sem készülhetett fel, Hóman egy nagyjelentőségű kiegészítést fűzött: „Felhatalmaztatik a m. kir. minisztérium, hogy az ifjúság honvédelmi nevelését és a testnevelést egységes vezetés alá helyezze és az e végből szükséges szervezeti és egyéb szabályokat – szükség esetén a fennálló jogszabályoktól eltérően is – rendeletben megállapítsa." Mindez nem kevesebbet jelentett, mint azt, hogy a VKM ellentámadásba lendült. (*KN*, 1941. *jún.* 27., 302.)

1941 telén a Magyar Cserkész Szövetség hivatalosan is megszakította kapcsolatait a nemzetközi cserkészmozgalommal. (*Gergely F*, 1989, 285.) Az 1942-es költségvetésben a cserkészet a VKM költségvetésébe került, 1942 márciusában *Kisbarnaki Farkas Ferenc*et nevezték ki főcserkésznek. Az új törvény értelmében 1942 őszén már a VKM járhatott az élen az ifjúság ellenőrzésében, beleértve a sportegyesületek ellenőrzését is.

A két magas rangú katonatiszt, Béldy és Farkas, továbbá a két mozgalom rivalizálása gyakorlatilag sosem szűnt meg. Mivel azonban mindkét tárca alapvetően köztisztviselői arculattal bírt, rendközpontú és ideologikus beállítottságú volt, ez a versengés nem jelentette azt, hogy a leventével szemben a cserkészmozgalom képviselte volna az uralkodó körök angolbarát csoportjának szellemiségét. Sőt, a versengés – ha nem is mindig és a politika minden elemében – éppen a „jobbról előzésben" nyilvánult meg, és így mindkét tárca és mindkét szféra legszélsőségesebb erőit tudva maga mögött, mindkét mozgalom eljutott a szélsőjobboldali felfogásig.

IV. Kronológiai áttekintés

Tanulmányunk az állam oktatásügyben játszott szerepének három vonulatát kísérte végig, újra és újra végighaladva egyrészt az alap- és középfokot jellemző problémákon, másrészt – ha nem is a komplett kronológián, de – az oktatási szerepvállalás első és második korszakán. A nagyon eltérő absztrakciós szintű problémák elemzése, az eltérő jellegű források a részletes kifejtésnél lehetetlenné tették, hogy egyetlen történetként jelenjen meg a három szempont.

Összefoglalónk viszont – mely egyetlen újabb tényt sem használ fel, viszont valamennyi benne található állítás tényalapja a disszertáció fejezeteiben visszakereshető – a kronológia fonalán halad végig.

Az expanzió előtti korszak

A 18. század hatvanas-hetvenes éveiben kezdődő, s jó évszázadig tartó periódus legfontosabb jellemzője, hogy az államilag vezérelt oktatásigazgatási modernizáció és az oktatásügy társadalmi szereplői között nincsen érdemi kapcsolat, s a tradicionális főszereplő, az egyházak korlátozása is csak félszívvel történik.

Az oktatásügyi modernizáció az 1770-es évektől szinte semmilyen összefüggésben nem állott a magyar országgyűlés oktatáspolitikai törekvéseivel. Az 1848-as eötvösi elképzelés látszólagos sikere – tudniillik hogy a megyéket és egyházakat egyaránt háttérbe szorító törvényjavaslata az alsóházon átment – sokkal inkább annak tudható be, hogy a megyei nemesség még nem látta át az oktatásügy jelentőségét, s a Batthyány kormánnyal ellenszenvező katolikus és görögkeleti egyházak jogait pedig nem nagyon volt ildomos védeni a liberális többség körében, semmint annak, hogy a modernizátori szándék a politizáló többség akaratával találkozott volna.

A hazai társadalom inkább a nyelvi modernizációban – a latinból való folyamatos kihátrálásban – jeleskedett, de abban is úgy, hogy az oktatásügyön belüli erők (az iskolafenntartó egyházak és a tanárok) végig többségükben a modernizáció-ellenes oldalon álltak, s csak a politizáló külvilág – a II. József-i bürokrácia vagy a reformországgyűlési többség – nyomására változott meg az oktatás latin nyelvűsége. (S az is úgy, hogy újabb frontvonalakat vág a modernizáció tömbjén belül, hiszen a latint – nem németek és nem magyarok számára is – némettel és magyarral váltja fel.)

Az 1850-es évek hihetetlenül intenzív modernizációja sem találkozott a hazai politikai közvélemény támogatásával, még ha a modernizáció tartalmi elemeit – például az érettségi, a szaktanári rendszer bevezetését – elvileg helyeselte is a magyar értelmiségi elit. Politikailag azonban egyértelmű, hogy a centralizációs törekvések ekkoriban abszolutisztikusak, a decentralizációsak pedig feudálisak voltak. Csak 1867-ben kezdődött az a korszak, amikor mind a centralizáció, mind a decentralizáció oldalán az alkotmányos Magyarország erőit találhatjuk.

Az iskolázottság átalakulása, az egyházi iskolafenntartás regulálása, egyensúlyi oktatáspolitizálás

Az oktatáspolitika és fő partnerei

A polgári magyar oktatáspolitika első korszaka az 1860-as évek végétől az 1870-es évek közepéig tart. Ekkoriban az új liberális alkotmányosság gyors és felülről (a parlamentnek felelős VKM felől) vezérelt oktatásügyi modernizációt tervezett. A tanfelügyelők e korszakban a megyékkel csak területileg egybeeső, de azoktól politikailag független népoktatási kerületek élére kinevezett „oktatásügyi kormánybiztosok” voltak.

A kor kultúrpolitikusai a tanügyigazgatásnak ugyanazt a funkciót szabták, mint európai kollégáik. Egész Európában az állam és egyház, az állam és a tradicionális erők konfliktusa zajlott – ennek csak intenzitását tekintve kimagasló, de egyébként egyáltalán nem kivételes formája a német kultúrharc. A tanügyigazgatás feladata tehát az volt, hogy megtörje a felekezetek ellenállását, a megyei erők partikularitását. A centralisták részéről komoly reményeket fűztek a feudális tradíciójú megyével szembeállítható polgári/parasztpolgári mentalitású városi-községi önkormányzathoz, helyi iskolafenntartáshoz, iskolaszéki hatalomgyakorláshoz. A népiskolai törvény felső népiskolájában, az elkészített kilencéves liceális középiskolai tervezetben egy demokratikus, de tulajdonképpen egyetlen társadalmi csoport által sem támogatott középfokú iskolarendszer megvalósítása kezdődött meg, s maradt félbe.

Ugyanakkor az egész polgári korra szóló érvénnyel megalapozódott a több fenntartóra, helyi adókra és államsegélyre épülő népiskolai rendszer, a hozzá tartozó iskoláztatási és iskolaállítási kötelezettséggel, illetve tanszabadsággal.

A következő korszak az 1870-es évek közepétől az 1890-es évek közepéig terjed. Ekkoriban épült ki a tényleges realitásokkal – a megyék, a felekezetek súlyával – számoló népiskola-igazgatás. A tanfelügyelőt ugyan felülről nevezték ki, de ő csak a választott megyei közigazgatási bizottság döntése nyomán cselekedhetett. A népoktatásból kinövő intézmények fokozatos szakmai autonómiát vívtak ki a népoktatási szférától, ami azt jelentette, hogy a tanfelügyelőségeken külön előadókra bízták a polgárikat, tanítóképzőket, kereskedelmiket stb. A középiskolák irányítása, vezetése a meglévő realitásokhoz – a nyolcosztályos középiskolához – igazodó szakszerűsödésen esett át.

Az állam által támogatottan többszereplőssé váló egyensúlyi rendszer szereplői ebben az időszakban a tanügyigazgatással szemben – a középiskola esetében – a nagytekintélyű iskolafenntartók, a középiskolák volt tanulói és jelenlegi szülőtársadalma, az akadémiai és egyetemi körökkel teljesen összefonódott középiskolai tanárság, illetve a – népiskola és polgári iskola kérdéskörében – a megyei elitek és az iskolafenntartók, – a kereskedelmi esetében – a szakminisztérium voltak.

Az oktatáspolitika beillesztette magát a nagypolitikai folyamatokba: szerepet kapott a nemzetiségpolitikai és az egyházpolitikai küzdelmekben, az egységes (származás és tradíciók helyett képzettség által meghatározott) modern bürokrácia kialakulásában. A tanoncszabályozás révén „viszonyba került" az iparszabadság és az állami fejlesztés dichotómiájában gondolkozó gazdaságpolitikával, és az érettségizett státussal járó „önkéntesi intézmény" révén a katonapolitikával is.

Az oktatáspolitika immár nem pusztán a polgárosodás történelmi értelemben vett igényének, az alfabetizációnak tett eleget, hanem konkrét értelemben is kielégítette a modern rétegek, illetve a modern gazdaság által megfogalmazott szükségleteket. A miniszteri rendeletek e „konkrét" polgárság által mintegy megrendelt iskolatípusokat, tantárgyakat vezettek be, alapvetően az oktatásügy régi szereplői, tudniillik az egyházak ellenében. A népiskola 1877-es, mértant és rajzot bevezető tantervével alkalmassá vált a leendő iparosok és munkások előképzésére. A sokak számára az első négy középiskolai osztály helyébe lépő polgári iskola (melyet Pest város képviselője a miniszterrel szemben a parlamentben kezdeményezett még 1868-ban) gyors ütemben épült ki, a kereskedelmi szakiskolák fokozatosan érettségit adó intézménnyé nőtték ki magukat. A liberális oktatáspolitika sajátos bizonyítékaként a kereskedelmi rövidebb tanulmányi idő (népiskolával és polgárival együtt 11 év) alatt kínált érettségit, mint a klasszikus középiskola (12 év). A reáliskola előbb rendelet, majd törvény erejénél fogva lett egyenlő időbeli hosszúságú, s sok tekintetben azonos értékű az érettségit adó a gimnáziummal. A reáliskolák száma az állami építések folytán radikálisan megugrott.

Mindennek eredményeképpen átalakult az iskolázottak társadalmi összetétele, a nagy analfabéta felekezeti és anyanyelvi csoportok – a keleti megyékben élő ortodox izraeli-

ták, románok, szerbek, kisebb falvakban élő magyarok – megkezdhették alfabetizációs hátrányuk ledolgozását. A városi népesség neológ izraelitái, németjei – Karády kifejezésével allogén csoportjai – a polgáriban, reáliskolában, felsőkereskedelmiben elvégzett osztályokkal, illetve az egyre nagyobb arányban állami gimnáziumokban szerzett bizonyítványokkal növelték felülreprezentációjukat az iskolázott népességben. Az oktatásügy állami expanziója szempontjából az ezen csoportokkal való objektív történelmi kompromisszum a természetes: mindenki, aki érvényesülését, befolyását, hatalmát nem a történetileg öröklött viszonyoknak, hanem az iskolázás szabad piacán felmutatott teljesítményeknek köszönheti – a teljesítményelvű és növekedéselvű oktatáspolitika természetes partnere. (Ugyanakkor a kelleténél talán kevesebb figyelemben részesült, hogy a fokozatosan a többi csoport is „begyorsított".)

Ezek a négyosztályos végzettségek, illetve érettségik a közszolgálatban való elhelyezkedés, a munkaerőpiac, az önkéntesi intézmény és a későbbi népszámlálási nyilvántartás szempontjából egyenrangúak voltak. Az egyetemre való felvétel szempontjából viszont – ahol a törvényalkotónak leginkább figyelembe kellett venni az oktatási szféra hagyományos erőit – differenciált mértékben képesítettek továbbtanulásra. Azaz a hetvenesnyolcvanas évekbeli középfokú expanzióval elsőként a középszintű értelmiségi funkcók felé indulhattak meg az új társadalmi csoportok, s csak később az állami gimnáziumok kilencvenes évekbeli aránynövekedésével nőtt az esélyük a felsőoktatásba és eképpen az értelmiségi elitbe jutásra.

A középiskolai tantervi utasítás – még 1879-ben, tehát a felekezetektől dominált felsőházon nehezen átnyomott 1883-as középiskolai törvény előtt – a racionalista ismeret-elsajátítási módot preferálta, az ógörög fakultatívvá válásával (1890-ben, azaz a felekezeteket meggyengítő 1886-os felsőházi reform után) pedig modernizálódott a klasszikus középiskola is.

Intézményesült egyensúlyrendszer

A következő korszak a kilencvenes évektől talán az első világháború végéig tartott. A tanügyigazgatásban továbbra is egyensúlyelvű hagyomány érvényesült, de most már úgy, hogy amint megerősödött egy-egy elem a rendszerben, rögvest intézményes ellensúlyok keletkeztek. Példa erre az 1890-es évektől működő közigazgatási bíróság vagy az 1902-es katolikus iskolaszékekről szóló rendelet – olyan intézmények létrehozása, melyekkel a politika éppen az erősödő végrehajtó hatalom ellensúlyait teremtette meg, s formálta ezzel újjá az egyensúlyelvű tanügyigazgatást.

Az előző időszak széles másodfokú iskolázásának – a polgári és az alreáliskola elterjedése – bázisán a századfordulóra a polgári iskola – alreáliskola, algimnázium – egymáshoz való tantervi közeledésével, a latin kiiktatásával elérhető közelségbe került egy átjárható, csak 14 éves korban iskolaválasztásra kényszerítő iskolarendszer. (Persze csak a szakmunkás-szülőktől felfelé: a parasztság tömegeinek gyermekei számára továbbra is csak a hatéves – sőt sokak számára gyakorlatilag még ennél is rövidebb – népiskola jelentette az iskolázást.)

A polgárit végzettek érdemi eséllyel rendelkeztek ahhoz, hogy középiskolában tanuljanak tovább, a középiskolások még nagyobbal ahhoz, hogy a „királyi útról letérve" felsőkereskedelmis érettségit vagy tanítóképesítőt szerezzenek. Azt mondhatjuk, hogy azt az alapvető lehetőséget, melyet a feltörekvő társadalmi csoportok szocializációja jelentett, a kilencvenes években immár a gimnáziumi szférára is kiterjedő iskolaalapítások és a tantervpolitika együttes hatásaként az állam és a városok mind nagyobb mértékben vehették át az egyházaktól.

Az újonnan szerveződő felekezeti tanáregyesületek az egyházpolitikától és a nagypolitikától leválasztható módon jelenítik meg az oktatás felekezeti tagoltságát is.

(Disszertációnkban nem is vizsgáltuk azt a lehetőséget, hogy a katolikus tanárok szervezete és a katolikus iskolák tantestületei – mégha ugyanazon személyekből állnak is – egymástól eltérő álláspontot foglalhattak el, például az államsegély kérdésében.) Az iskolatípusok elitje – amely a századvégtől iskolatípusonként bomló tanáregyesületekbe szerveződik, s saját szakfolyóiratot ad ki – a szakirányú felügyelet, a szakfőigazgatóságok kiharcolásával az oktatáspolitika döntési centrumait iskolatípusonként is feldarabolja.

A modernizáció felülről vezéreltsége csökken, mert kiformálódnak azok az intézmények, amelyek képesek a gazdaság, a társadalom szereplőit is megjeleníteni: a szakoktatás elvi irányításában nemcsak – mint korábban – az ágazati minisztériumok, hanem a piaci szféra képviselői közvetlenül is részt vettek. Már a kilencvenes évektől működött – meghívott nagyvállalkozók, érdekképviseleti vezetők részvételével – a kereskedelmi és ipari oktatási tanács. (Az agrároktatás jó része ekkoriban még az agrárkörök érdekképviseleti szerveivel szoros viszonyban álló agrártárca kezében volt, hogy majd a következő korszakban, a húszas években, hasonló tanácsot kapjon.) A kereskedelmi és ipari oktatás gyakorlati irányításában továbbra is jutott szerep az illetékes minisztériumnak, másrészt minden iskolatípusnak – még ha teljesen a VKM alá tartozott is – saját főigazgatója volt, aki kifejezetten e speciális „külső erők” szempontjainak integrálásához értett.

Az 1850-es évek hihetetlenül intenzív modernizációja sem találkozott a hazai politikai közvélemény támogatásával, még ha a modernizáció tartalmi elemeit – például az érettségi, a szaktanári rendszer bevezetését – elvileg helyeselte is a magyar értelmiségi elit. Politikailag azonban egyértelmű, hogy a centralizációs törekvések ekkoriban abszolutisztikusak, a decentralizációsak pedig feudálisak voltak. Csak 1867-ben kezdődött az a korszak, amikor mind a centralizáció, mind a decentralizáció oldalán az alkotmányos Magyarország erőit találhatjuk.

A pedagógiai tudományosság pólusai a korábbi időszakban a „kormánypárti” racionális-liberális-herbartista beállítottságú gyakorló gimnázium és az „ellenzéki” keresztény-konzervatív egyetemi pedagógiai tanszék voltak (ha nevesíteni akarjuk, akkor ez a Kármán kontra Lubricht vitát jelenti), a századfordulón azonban az utóbbi tanszéken is a modern oktatáspolitikát képviselő (addig minisztériumi karriert befutó) Finánczy lett a tanszékvezető.

A modern liberális erők – ha az országban nem is, de Budapesten, ha az iskolázás egészében nem is, de annak legfontosabb centrumaiban – hegemón szerepbe jutottak. Ellenük már nemcsak – mint eddig – a konzervativizmus és klerikalizmus erői szervezkedtek, hanem a baloldali – radikális, illetve látensen vagy ténylegesen szocialista – csoportok is.

A század elején olyan új erők és törekvések intézményesültek – az 1891 óta működő Magyar Paedagogiai Társaság, illetve az egyetemi tanszék ellenlábasaként –, mint az 1907-ben megalakult Magyar Gyermektanulmányi Társaság és az 1912-től működő Fővárosi Pedagógiai Szeminárium. A Szabadtanítás Országos Kongresszusán felvonultak a felnőttnevelés különféle szempontokat megfogalmazó érdekkörei: a Szabad Líceum Egyesülete és a munkásgimnáziumok tanárai. Az iskolán kívüli oktatás társadalmi, politikai mozgalmait – az ellenzékeiket és kormánypártiakat egyaránt – az államigazgatás nem hivatallal, hanem a jól bevált „tanács” rendszerrel kívánta koordinálni: az 1910-es évektől Szabadoktatási Tanács szerveződött a VKM-ben. (Ez 1922-ben szűnt meg.) Az Országos Testnevelési Kongresszuson, a testnevelés és a honvédelmi nevelés különféle érdekköreinek megjelenése 1913-ban egy Országos Testnevelési Tanács alakításáig is elvezetett. E két újonnan alakult tanács bizonyítja, hogy a VKM az egyre-másra felbukka-

nó érdekcsoportokat – s nemcsak a gazdasági érdekképviseleteket – efféle tanácsok szervezésével kívánta az oktatáspolitika-formálásba beépíteni.

A politikai baloldal és a szociális érdeklődésű értelmiség teljesen új szempontú csoportosulásokat igényelt. Megszerveződtek a baloldali tanítók (1910), a Gyermekszanatórium Egyesület (1910). Főiskolai Szociális Telep (1912) alakult.

A korábbi kisebb-nagyobb magánkiadók mellé nagy kapacitású, s immár részvénytársasági formájú tanszergyártó cégek léptek az oktatási arénába: a kisebb vállalkozásként már régen jelen lévő, de ekkoriban modern nagyvállalattá alakuló Calderoni Rt. (1910), a Pedagógiai Filmgyár Rt. (1913) stb. A leghatalmasabb könyvkiadók foglalkoztak az ország tankönyvellátásával.

A politikát integráló intézmények száma radikálisan megnőtt, hiszen az oktatáspolitika fentebb felsorolt szereplői – egy szinttel „lejjebb" – vitahelyszínként is működtek. Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, a Magyar Tanítóképző, a Kereskedelmi Szakoktatás, az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny és más egyesületi folyóiratok arról tanúskodnak, hogy a minisztériumi kibocsátású rendeleteket, utasításokat, rendtartásokat, szabályzatokat gyakran már a tervezet fázisában, kiadás után az egyesületek választmánya, közgyűlése és helyi körei mindenképpen minden jelentősebb esetben részletesen megvitatták. Az egyesületek maguk is kidolgoztak – bár zömében csak egy-egy iskolatípus, iskolafokozat sorsára kiterjedő – oktatáspolitikai koncepciókat.

Ha a különféle oktatáspolitikai kérdések eldöntésének centralizáltságát vagy decentralizáltságát vizsgáljuk, úgy azt mondhatjuk, hogy az iskolaszerkezettel, az iskolai bizonyítványok minősítő erejével, a fenntartók és a minisztérium viszonyával, a bérezéssel kapcsolatos döntések rendkívül centralizáltak, a tantervek egyes tantárgyakat érintő részével, illetve az iskolai rendtartásokkal kapcsolatos kérdések lényegesen decentralizáltabbak voltak. Különösen a középiskolai tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) volt megkérdőjelezhetetlen – e kompetencia a dualista korszak második felében már többféle (felekezeti és felekezetsemleges) tanáregyesületeken keresztül is érvényesült.

Ez a bonyolult iskolapolitika egyszerre volt képes arra, hogy az egyházak hatalmát fokozatosan visszaszorítsa, s hogy a kispolgárság számára felemelkedési lehetőséget biztosítson. A közoktatáspolitika tehát – minden mérhető jel szerint – lényegében azokat a csoportokat emelte be az oktatásba, akik számára korábban erre nem volt esély. Természetesen ez a felemelés nem volt erőszakolt, ezért a felemelkedés sikere nem minden csoport számára ugyanazt a eredményt jelenti: az alul lévő csoportok számára elsősorban az alfabetizációba való bekapcsolódást, a középrétegeknek a középiskolázás, a polgárrá, értelmiségivé válás esélyét. E disszertáció során kísérletet tettünk annak falszifikálására, hogy a magyar közoktatás expanziója tulajdonképpen mindenkinek előnyös volt.

Nem kétséges, az eddigieknél átfogóbb magyarázatra szorul, hogy hogyan lehetséges, hogy a szerző által egyébként tudományosan teljesen elfogadott művek a dualizmuskori kisebbségi politikát elmarasztalják, jelen disszertáció pedig nem teszi ezt. Lehetséges-e kiküszöbölni az ellentmondást?

Egyéni és kollektív jogok

A magyar állam a kisebbségi egyének számára teljes egyenjogúságot biztosított. Ennek a jelentőségét hajlamosak vagyunk lebecsülni, annak fényében, hogy a kisebbségek számára kollektív jogokat nem biztosított. A klasszikus érvelés szerint az egyéni jogok biztosításával a kisebbségi egyén rendkívüli hátrányban van a magyar nemzetiséggel szemben, hiszen annak nyelvi jogait – például az anyanyelvű egyetemre járás jogát és lehetőségét – értelemszerűen maga a magyar állam biztosítja. Az érv kétségtelenül igaz. Ha azonban a történeti folyamatot nézzük, ez az egyenlőtlenség akkor is csökken, ha csak

az egyéni jogokról beszélünk. Ugyanis a nemzetiségek körében összehasonlíthatatlanul alacsonyabb volt a nemesek aránya, mint a magyarok körében. Így a nemesek és nemnemesek jogegyenlőségének kimondása a nemzetiségeknek relatíve sokkal nagyobb hányadát emelte fel, mint a magyaroknál. S ha a társadalom tehetősebb csoportjait nézzük, ez az arányeltolódás még feltűnőbb. Azaz a vagyonosabb románok, szerbek között sokkal kevesebben rendelkeztek rendi jogokkal, mint a vagyonosabb magyarok között. Vagyis mindazokhoz a lehetőségekhez, amelyek „a kollektív jogok" kiváltására, helyettesítésére alkalmasak (tehát a politikai életben való részvétel, egyesület-alakítási jog stb.) relatíve egyre nagyobb arányban férnek hozzá a nemzetiségiek. Tehát az adott történelmi helyzetben az egyéni egyenjogúsodás valójában a nyelvi egyenjogúsodásnak sokkal inkább része, mint azokban az esetekben, amikor minden etnikum „teljes társadalmat" alkot, mikor minden etnikumnak, már a jogegyenlőtlenség idején is van saját nemessége. Mi a helyzet ezek után a valóban kollektív jogokkal és kollektív lehetőségekkel?

A nemzetiségi egyházak nép- és polgári iskolái a korszakon át végig léteztek. Úgy tűnik, az a kompromisszum, hogy a nemzetiségi nyelvvel kapcsolatos érdekek a nemzetiségi egyházak iskolafenntartása formájában jelentek meg, szinte mindenkinek megfelelt. Az iskolarendszer nemzetiségi-fenntartói osztottsága forrásallokációs eszköz volt és maradt egészen a korszak végéig. A nemzetiségi tanítók (és papok) bizonyos értelemben ugyanazzal érveltek, amivel magyar kollégáik. Az utóbbiak arról akarták meggyőzni a magyar politikai közvéleményt, hogy az iskola a magyarosítás legfontosabb eszköze, s ekképpen olyan fontos nemzeti cél, hogy a tanítókat fokozatosan ki kell emelni a magánszférából; először a fizetési minimumukat kell megállapítani, azután fokozatosan garantálni kell az egyébként csak állami-községi alkalmazottaknál működő fizetési rendszert. A nemzetiségi tanítók ezzel szemben saját egyházi hatóságaiknál érveltek azzal, hogy a magyarosításnak – és persze az elvilágiasodásnak, a kultúrharc táján Budapestről áradó szabadabb szellemnek – az iskolában kell útját állni. E nemzetiségi tanítók objektíve éppúgy érdekeltek a magyar állam magyarosító politikájában, mint a magyar tanítók, hiszen a magyar jogállam csak úgy avatkozhat bele a felekezeti iskolák belügyeibe, ha államsegéllyel egészíti ki a tanítók fizetését. A tanítói fizetéskiegészítésért viszont a nemzetiségi tanítóság nemcsak bérharcot nem indított, de kifejezetten elvárta, hogy a magyar állam levegye a válláról a béralku dolgát, és őket is nyilvánítsa közalkalmazottnak. Az 1907-es Apponyi-féle törvények idején nem voltak hajlandók segítséget nyújtani saját szerb és román görögkeleti egyházuknak, mert a törvény olyan erőteljes egzisztenciális javulást helyezett kilátásba, hogy az ideológiai szempontok eltörpültek e mögött. Az Apponyi-féle törvény után nem csak azért csökken a nemzetiségi iskolák száma, mert a felekezetek kénytelenek államsegélyt kérni, tehát engedni kényszerülnek, hanem azért is, mert – nyilván mérlegelve a költségeket és hasznokat – inkább bizonyos iskolák bezárása mellett döntenek, mintsem, hogy államsegélyt kérjenek rájuk.

Ugyanakkor a nemzetiségi egyházak is érdekeltek voltak az ideológiai feszültség fenntartásában, mert e nélkül – bármilyen gyenge is volt a világi középosztály – a külső erők pragmatikusabb irányba terelnék az iskolarendszert. Olyan irányba, ahol például a görögkeleti egyház már sokkal kevésbé érezné magát otthon. A görögkeleti egyház éppen azzal teremtette meg nélkülözhetetlenségét, hogy az egyházi autonómia köntösében a nemzeti identitás legfontosabb menedékének tüntette föl magát. (Érdemes volna alapos nemzetközi összehasonlítás keretében megvizsgálni, hogyan változik meg az egyházak szerepe 1920 után Romániában és Szerbiában.) A magyar állami miniszteriális apparátus viszont nem tudott volna újabb és újabb forrásokhoz jutni – amire nemcsak a fizetés-kiegészítő államsegély, de a tárca szinte állandó beruházási láza, a közalkalmazotti réteg munkaerőpiacának bővítése miatt is szükség volt –, ha nem hangoztatta volna a magyarosítás szempontját. Ráadásul a nemzetiségi kérdés különböző értelmezései különböző állami beruházásokhoz, különböző fajta tanügyigazgatási expanziókhoz szolgáltak ideológia-

ként: „a nemzetiségek megmagyarításának” ideológiájával a színtiszta nemzetiségi területekre lehetett állami iskolákat építeni, illetve államsegélyeket nyújtani, a „leszakadó magyarok megerősítése” ideológiájával a nyelvhatárra lehetett iskolákat telepíteni, a „magyar kultúrfölény a nemzetiségek felett” fenntartása-megteremtése pedig az ország belső területeinek állami iskolaépítéseihez szolgált indokul.

A kormányzat oktatáspolitikája azok számára is hasznos volt, akik a másik politikai konfliktusban, tudniillik az egyházpolitikaiban harcoltak egymás ellen. A kultúrharc szekuláris oldalán állók tudhatták, hogy a nyolcvanas évek középiskolai törvénye nem csak a nemzetiségi egyházak számára volt hátrányos, de minden olyan egyházi fenntartónak is, amely nem tudott megfelelni a növekvő igényeknek. A magyar nyelven tudás – pontosabban az azt feltételező társadalmi mobilitás – a görögkeleti egyházak érdekköréből szakíthat ki történelmi távon támogatókat. A szlovák identitás csökkenése azonos az ellenzéki klerikális Néppárt esélyeinek csökkenésével. Az egyházi oldal a professzionális standardizációval s bármiféle állami tanügyigazgatási lépéssel szemben a nemzeti sérelmekre való hivatkozás bevetését az ötvenes években hasonlóan viselkedő magyar protestáns elittől tanulhatta. (Akkoriban a magyar elit olyan iskolákat akart megvédelmezni az abszolutista modernizációtól, amelyekben még annak a minimális követelménynek sem tudtak eleget tenni, hogy a szaktárgyakat szaktárgyi vagy legalább rokon-szaktárgyi végzettségű pedagógus tanítsa.)

A felekezetek iskolafenntartó tevékenységének közpénzekből történő finanszírozását vagy nem finanszírozását kellett eldönteni – s ehhez mindkét fél számára ideálisnak bizonyult, hogy ide valójában nem tartozó nemzeti érveket lehetett berángatni a harcba. Azaz pontos szabályokká fogalmazni, mely esetben mennyi pénzt ad az állam az egyházi iskola költségvetésébe, és azt is pontosan meg kellett határozni, hogy a közpénzekért cserébe az állam milyen jogosítványokat kíván szerezni a felekezeti iskolában. (Pontosan ugyanilyen viták zajlanak a századforduló angol oktatáspolitikájában, ahol nem a nemzetiségi politikáról, hanem az állam és az egyház új viszonyáról esett szó.) A liberálisok legfontosabb eszköze, a közigazgatási bíróság is azon őrködött, hogy az iskolafenntartók egyforma mértékben kapjanak törvényhatósági segélyt. Nem véletlen, hogy a nemzetiségi ügyben fokozottan érzékeny polgári radikálisok az Apponyi-féle törvényben elsősorban a tankötelezettség fontos akadályának számító tandíj eltörlését, a tanítói fizetés rendezését, az egyházi befolyás visszaszorítását látták, s nem elsősorban nemzetiségi problémát. A nemzetiségi iskolázás körüli konfliktusokra tehát minden beépített feltétel megvolt: a szó legszorosabb értelmében mindenki érdekelt volt benne.

Mindennek eredményeképpen a nemzetiségek iskolázási helyzete nemcsak gyorsabban javult, mint a magyaroké, de a nemzetiségek összes mérhető hátrányához képest jobb volt az iskolai az részvételük. A középiskolai részvétel – a nyelvi szempontból kevésbé támogató közeg ellenére – szintén elég jelentős, s például a névjelleg alapján nyugodtan állítható, nem arról van szó, hogy a magyar etnikumúaknak jelentős iskolázási fölénye van, hanem arról, hogy az iskolábajárás valószínűsíti a nyelvváltást.

*

Az 1867-től 1918-ig tartó korszaknak, melyet legfőképpen az állami hatalom expanziója jellemzett, nem vagy legalábbis nem elsősorban a tanügyigazgatás, vagy az államgépezet volt a nyertese

Minthogy az állami befolyás expanziójának legfőbb célja az egyházak hatalmának és az egyházak által determinált iskolázottsági erőviszonyoknak a megváltoztatása volt – a folyamat objektív eredménye az oktatáspolitikai erőtér pluralizálása lett. A társadalmi szereplők közül természetesen mindazok győztesei voltak ennek a folyamatnak, akik korábban nem voltak jelen az oktatás szférájában. Azaz győztesek voltak a nem nemesek a nemesekkel

szemben, az egykor nem egyenrangú felekezetekhez tartozók a korábbi államegyház híveivel szemben, az iskolai bizonyítványért tanulni készek a családjuk lokális hatalmára építeni akarókkal szemben, a mobilak a helyben maradást preferálók ellen, a pozitivista tudománynak elkötelezettek a tekintélyelvű tudásnak elkötelezettekkel szemben.

Bevezetőnkben falhasznált kategóriákra utalva: azok győzelme volt, akik az opcióikat növelni és ligaturáikat csökkenteni akarták, s készek voltak megfizetni azt az árat, mely a kötöttségek és védettségek eltűnésével várt rájuk.

Az első és a második korszak határán: új tartalmú, régi formájú állami beavatkozás

A dualizmuskori magyar oktatáspolitika, melyet mint a polgári alkotmányosság egyik ideáltipikus oktatáspolitikáját jellemezhetünk, az első világháború után válságba került, s a bethleni konszolidáció során nem a dualizmus kori állapot restaurálására került sor, hanem olyan kompromisszumokra, az új elemek olyan elrejtésére, melyek – egy újabb válság után, s természetesen nem függetlenül a berlini hatalomváltástól – szinte szükségszerűen vezetettek ahhoz a bizonyos hómani fordulathoz, a liberális jogállami oktatáspolitikai tradíció elvetéséhez.

Ha a különféle oktatáspolitikai kérdések eldöntésének centralizáltságát vagy decentralizáltságát vizsgáljuk, úgy azt mondhatjuk, hogy az iskolaszerkezettel, az iskolai bizonyítványok minősítő erejével, a fenntartók és a minisztérium viszonyával, a bérezéssel kapcsolatos döntések rendkívül centralizáltak, a tantervek egyes tantárgyakat érintő részével, illetve az iskolai rendtartásokkal kapcsolatos kérdések lényegesen decentralizáltabbak voltak. Különösen a középiskolai tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) volt megkérdőjelezhetetlen – e kompetencia a dualista korszak második felében már többféle (felekezeti és felekezetsemleges) tanáregyesületeken keresztül is érvényesült.

A Monarchia felbomlása és a történelmi ország szétesése

A Monarchia szétesése és Trianon következtében nem egyszerűen annyi történt, hogy felbomlott egy (oktatási kérdésekre egyébként ki sem terjedő) államszövetség, illetve hogy elcsatolták az ország kétharmadát, tehát méreteiben csökkent a magyar oktatási rendszer. Nem: 1918, illetve 1920 után a magyar oktatáspolitika egész kontextusa, a VKM egész helyzete megváltozott.

1. Az egyházpolitika relatív súlya megváltozott a rendszerben. Egyfelől a katolikus egyház „kormányon átnyúló", „közvetlenül az uralkodóhoz" kötődő sajátos helyzete megváltozott, ugyanakkor az új országban igazi többségi felekezetté vált. A református egyház sajátos helyzete, miszerint a kormányzatnál jobban kötődött a függetlenségi tradíciókhoz (s ekképpen a „nemzeti történeti" jelszavakkal és szimbólumokkal könnyebben operálhatott) megszűnt, viszont a kormányzó felekezeti elkötelezettsége révén sajátos informális előnyökhöz jutott. Az evangélikus egyház nemzeti sajátossága (erős német anyanyelvű kisebbség a hívek sorában) megszűnt, hívői sorában elsöprő többségbe kerültek a magyar anyanyelvűek – viszont önálló, a református egyháztól független játéktere lecsökkent. Az izraelita felekezet helyzete akkor is megváltozott volna, ha a változások nem járnak együtt az antiszemitizmus expanziójával, hiszen a neológia aránya óriási mértékben megnőtt az ortodoxiával szemben.

2. Megváltozott a tudomány és a felsőoktatás-politika egész kontextusa: a tudománypolitika és közgyűjtemény-politika legitimitása immár nem az volt, hogy Európa egyik

legnagyobb kulturális centrumával, Béccsel kell versenyre kelnie, hanem hogy egy kis nemzetállam viszonyaihoz kell alkalmazkodnia, s a versenyt is csak nálánál fejletlenebb vagy kisebb szellemi központokkal (Bukaresttel, Belgráddal, Prágával) kell állnia.

A felsőoktatás-politika az 1920-at megelőző évtizedekben azon dolgozott, hogy a főiskolára készülő ifjúság számára minél vonzóbbá tegye a hazai, azaz magyarországi intézményeket, ellentétben az ausztriai konkurenseikkel. 1920 után diplomás túltermelési válságról, az egyetemekre özönlő tömegekről esik szó. Hosszú évtizedeken át a magyarországi felsőoktatás-politika két centrummal, Budapesttel és a valóban távoli, egy országrész központjaként viselkedő Kolozsvárral számolhatott, a csonka országban Budapesthez közeli vidéki centrumok jelentek meg.

3. A közoktatás-politika legfontosabb kérdése – a nyelvkérdés – az ország egynyelvűvé válása következtében egyszerűen irrelevánssá vált, a magyarul tanítás, a magyarra való megtanítás képessége köré szerveződött – s tanítókat, iskolákat, iskolafenntartókat eszerint elrendező-minősítő oktatáspolitika kategóriarendszerét egy teljesen újjal kellett felcserélni. Ebből persze az is következik, hogy a nemzetiségpolitikai konfliktus fenntebb jelzett forrásallokációs funkciója helyett is más után kell nézni. Mindez kifejezetten nyitottá tette a szűkebben vett oktatáspolitika szereplőit az új ideológiai célok keresgélésére. Az oktatáspolitika egyik „természetes" ellenfele a liberalizmus, a másik pedig a szekularizáció volt. Merthogy a társadalomban – minden állami törekvés ellenére – a szekularizáció előrehaladt. Ahhoz, hogy érzékeltessük ezt a kettősséget, egy esettanulmányt csatolunk a disszertációhoz, mely az állami politika által engedélyezett tankönyvvilág és a társadalmi szekularizáció-modernizáció egymással szembenálló tényeit mutatja be.

4. A kettős monarchia felbomlása következtében az oktatáspolitika hagyományos parlamenti erőtere (67/48) hirtelen átalakult. 1920 előtt az oktatáspolitika fő kérdéseiben az ellenzék nem tárgyi és koncepcionális, hanem „párthovatartozási" okoknál fogva opponált, az oktatáspolitika, illetve oktatásfejlesztés nagy kérdéseinek (például középiskolatípusok, minősítő erő, nyelvi program, egyetemalapítás, költségvetés-növelés) édes kevés köze volt a jegybank, a vámterület, a hadsereg függetlenségére, illetve birodalmi integráltságára vonatkozó, meghatározó politikai vitákhoz. Ezzel szemben 1920, illetve 1922 után nemcsak a liberális, illetve szociáldemokrata ellenzék jelenítette meg szakkérdésekben is eltérő oktatáspolitikai arculatát, hanem a két kormánypárt (lévén egyikük keresztényszocialista) is érzékelhetően eltérő mértékben azonosította önmagát például a legnagyobb iskolafenntartó, a katolikus egyház álláspontjával.

Az ágazati szereplők megváltozása

Az irányított gazdaság megerősödött már az első világháború idején, a várakozásokkal ellentétben azonban a gazdaság nem állt vissza a megszokott kerékvágásba, nem oldódtak a hadigazdaság kötöttségei. A gazdaság bürokratikus irányításának tartósan magas szinten maradása ahhoz vezetett, hogy a szakoktatásban tanítók számára egyre kevésbé a leendő munkáltatók, illetve szabadon szerveződő munkavállalói csoportok voltak a kívánatos partnerek: sokkal inkább az új gazdasági bürokráciák. Az iparoktatás szférájában és a – volumenében jóval kisebb – mezőgazdasági oktatásban alkalmazottakat, folyóirataikat, egyesületeiket egységesen jellemzi ez.

A kereskedelmi iskolák tanárai pedig kettészakadnak – egy részük továbbra is az OMKE-vel, a liberális nagytőkével „barátkozik", a másik szervezet viszont a jobboldallal. A két irányból kétféle stratégia következik, az előbbi a tényleges munkaerőpiaci sikert tekinti az oktatás beválásának, a második fordítva, abban reménykedik, hogy a gazdaság az ő értékei szerint alakul majd át, s ezen új világ számára kíván a „parancsnoki pozíciókra" káderet képezni.

A tudományok belső szerkezetében fokozatosan bekövetkezett változás az első világháború után tudatosodott, s ez kihatott a középiskolai oktatásra. A 19. századi magyar tudo-

mány egyetemi és középiskolai képviselői egyaránt abban jeleskedtek, hogy a forráskritika, illetve a tudományos megfigyelés szigorú módszerességével számba vegyék a Kárpát-medence tényeit. Publikálják az oklevélanyagot, szövegkritikai alapossággal adják közzé első-, másod- vagy éppen harmadosztályú írók műveit, leírják a növény-, állat- és kőzetvilágot. A hosszú 19. század tudományképében a középiskolai tanszékének (!) elfoglalásakor székfoglaló előadást (!) tartó, az iskolai értesítőben tanulmányt publikáló középiskolai tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá a maga téglájával. Az iskolai szertár és könyvtár a helyi tudományos élet legfontosabb egysége (Budapest kivételével még az egyetemi városokra is igaz ez), illetve a nemzeti közgyűjtemény-hálózat központilag számon tartott szerves része. A helyi középiskolai szakkör tudományos fórum. És fordítva: az országos tudományos folyóiratok (a Századoktól a Fizikai Szemléig) tanulmányaikat nagyobb részben középiskolai tanároktól várják, a tudományos konferenciáknak többségében ők az előadói, de még a zártszámú – 50, 100, 200 fős tudományos társaságokban is többségben vannak. Az egyetemi órakínálat is csak úgy tud sokszínű és izgalmas maradni, hogy akiket „a nemzet" (közadóval, tandíjjal) középiskolai tanárként amúgy is „eltart", szerény díjazásért, szimbolikus tőkéjének gyarapítása céljából egyetemi magántanárként órát ad.

A tudományos szférában előretörő szellemtudományi áramlat ezt a fajta „téglákból építkező" tudományképet megkérdőjelezi. A nagy koncepciókat, távoli összefüggéseket, nemzetközi szellemi hatásokat kedvelő, tudományáganként saját nyelvezetet kialakító szellemtudományi iskola követéséhez és az efféle tudomány színvonalas műveléséhez sokkal több olvasásra fordítható „szabadidő" kell, ezenkívül aktívabb és az egyes tudományágak csoportnyelvében, a kifejezések jelentésárnyalataiban is tájékozott szaknyelvtudásra van szükség. Ebben a tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – például a szellemtörténettel szemben a társadalomtudomány – teljesen új áramlatát képviselő Hajnal István követéséhez sem elegendő a szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

Természetesen a helytörténetírás, helyi irodalmi-földrajzi, természeti jelenségek leírása megmarad a szolid 19. századi bázison, már csak azért is, mert annak megújításához éppen olyan módszerekre lenne szükség, melyek a szociológusok 1900 és 1919 között játszott szerepe következtében a kormányzat szemében legalábbis gyanúsak, roszszabb esetben ellenségesek voltak. Így ez a tudományos tevékenység a tudomány perifériájára kerül.

A szaktanárok erős összefonódottsága a tudományos élet köreivel tehát rohamosan gyengült: ez objektíve arra késztette őket, hogy egyrészt a nem tudományos, hanem politikai és társadalmi propaganda-feladatokban (Revíziós Liga stb.) fejtsék ki aktivitásukat, másrészt, hogy az oktatáspolitika elvárásainak feleljenek meg minél inkább (iskolán belüli adminisztratív feladatok, cserkészmozgalom stb.). Nyilvánvaló, hogy amennyiben egy szakmai csoport a tanügyigazgatással szemben egy olyan politikától független szövetségessel rendelkezik, mint az akadémiai/egyetemi érdekkör, teljesen más a viselkedésmódja, mintha politikai szövetségesei lennének. Különös tekintettel arra, hogy ezek a politikai szövetségesek nem nagyon jelentettek ellenzéki politikai erőket, tehát a szintén az államot és uralkodó politikai erőket képviselő tanügyigazgatással szemben csak korlátozottan lehetett rájuk támaszkodni.

A tudományos szférában való elismertségtől független kérdés, hogy a szélesebb középosztályi közvélemény mennyire értékeli a tudós tanárt. Úgy tűnik, ez is megváltozik.

A hosszú 19. századi közvéleményben a tanárnak azért volt tekintélye, mert amíg a legnagyobb tudósok, egyetemi tanárok az uralkodók okleveleit publikálták, addig a tanárok a helyi nemesi családokét, amiképpen a legnagyobbak a nemzet legjelentősebb íróinak műveit adták ki kritikailag, elemezték pozitivista hatástörténeti eszközökkel, úgy a tanárok valamely szűkebb közösség (megye vagy felekezet) számára legfontosabbakkal tették ugyanezt stb.

1919 után viszont a közéletet, az értelmiségi közvéleményt nem az új tények hozzák lázba – noha ekkor nyílnak meg például a bécsi levéltárak, ekkor futja legjobb formáját az országos és fővárosi statisztikai hivatal, ekkorra válik világossá, hogy mennyi mindent kellene (kellett volna) tudni a technikáról és a gépekről, vagy a magyar munkásosztályról – hanem éppen ellenkezőleg, új, erősen ideologikus narratívák.

A tradicionális középosztály körében a „Három nemzedék" elképesztő sikerének nyilvánvalóan nincs köze a helyi régiségeket gyűjtögető történelemtanár világához, „Az elsodort falu" sikerének a klasszikus szigorú esztétika és filológia magyartanáraihoz, a „faji gondolat" sikerének a *Linné* (gyakorlatilag: *Lüben*, illetve Gönczy Pál) paradigmáját követően alaktant és rendszertant tanító biológiatanárokhoz, „A Nyugat alkonya" sikerének a klasszikus ill. kantiánus filozófia kategóriában mozgó filozófiatanárhoz. De a pl. Salvatorelli „Itália története"-ben – mely az etruszkoktól Mussoliniig húzza a vonalat – megtestesülő Róma-kép sem „teljesen" azonos azzal, melyre az iskolában még mindig meghatározó szerepű latintanárok tekintélyüket alapozzák.

A modern középosztály, amely a Nyugatot és a Századunkat, vagy éppen a Szocializmust olvasta (a jobboldallal ellentétben) nem „korszerűtlenül pozitivistának, s eképpen objektíve liberálisnak", hanem porosnak és unalmasnak tartja a középiskolai tanárok világát, már amennyiben a regényeknek, tárcáknak, pamfleteknek, kabarétréfáknak hinni lehet.

A társadalmi szövetségesek tehát „elfogytak" a gimnázium körül. A szélesebb, új csoportok, a munkásság, a kisiparosság, módosabb gazdák stb. számára pedig a polgári iskola minden tekintetben vonzóbb alternatíva volt, mint a gimnázium vagy akár a reáliskola.

A középiskolát végzett emberek száma a gyerekeiket iskoláztató szülők körében megnőtt. Egyrészt a középiskolázás deflációja után a kilencvenes években s a század elején tapasztalható az érettségizők aránynövekedése. A demográfiai adatok tanúsága szerint e nemzedék gyerekei ekkortájt iskolások. Másrészt az elcsatolt területekről arányukat messze meghaladó mértékben jönnek át az érettségizettek, közülük is a közszolgálatban alkalmazottak. Sokan közülük már nem kapnak hasonló állást „Kis-Magyarországon", de gyermekeik iskolázását mindannyian nagyon ambicionálják.

Ez azt is jelenti, hogy a tanítók falusi, kisvárosi tekintélye mindinkább csökkenésnek indult, mind több olyan szülő – és potenciális iskolaszéki tag – volt, akik érettségizettek voltak, s általános műveltségük messze meghaladta a tanítóét. A tanítók – nyilván ezért is – egyre intenzívebben szorgalmazzák a középiskolai érettségire épülő felsőfokú tanítóképzést.

Az iskolaszerkezet, iskolafenntartás, tanügyirányítás gyors átalakításához hozzáfogó – legalábbis ide vonatkozó rendeleteket nagyszámban kiadó – forradalmi kormányzatok a tanító- és tanártársadalom korábban kisebbségben lévő, és jelentéktelennek tűnő csoportjaira támaszkodtak, melyek ezáltal hirtelen láthatókká, sőt „túlzottan is" látványosakká váltak.

Polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag/világnézetileg homogénebbnek tűnő tanító- és tanártársadalom, a világnézeti politikai ellentétek explicitté váltak. Mindez olyan körülmények között, amikor nemcsak politikai természetű tisztogatásokban, de költségvetési okokból is létszámcsökkentésben gondolkozott a kurzus. Ha a húszas évek második felére csökkent is a politikai, illetve financiális nyomás: a tanárok és tanítók tudatából már nem lehetett kitörölni az emléket, azt, hogy ami korábban elképzelhetetlen volt: az oktatás világán belül értelmezhető fegyelmi vétség nélkül, pusztán szociáldemokrata és radikális politikai nézetek miatt tanárok és tanítók kirúghatók állásukból. Ráadásul úgy, hogy közben a sajtónyilvánosságban bárki lehet szociáldemokrata, sőt (kicsit később) még radikális is.

1919 másik hatásaképpen a „csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben" életérzése végképp tovaszállt, olyan neves pedagógiaprofesszorok, mint Fináczy Ernő híres „Négy hónap" című tanulmánya a Tanácsköztársaság reformjainak szakmai megítéléséről, Imre Sándor 1918-as és 1919 augusztusi politikai szerepvállalása stb. egyszerű-

en lehetetlenné tette, hogy „egyszerű szakmai képtelenségként" utasítsa el a mindenkori oktatási kormányzat a szelekciós pont feljebb vitelét, illetve a diákszociális szempontok beemelését.

A változások lehetségessége egyfelől, szükségességének tudata másfelől a hagyományos „állagőrző" álláspontot lehetetlenné tette. Ennek jellegzetes következménye, hogy a szelekciós pontot objektíve lefelé nyomó 1924-es középiskolai törvénnyel együtt kellett járnia az alternatív részleges felemelkedési utat megnyitó 1927-es polgári iskolai törvénynek. (Az első az 1868-as népiskolai törvény és 1883-as középiskolai törvény logikája által sugallt szférafelosztást megkérdőjelezte, a polgári iskolát kiemelve a népoktatási érdekkörből...)

A nyelvi értelemben nacionalista oktatáspolitika – mely az 1918 előtti évtizedeket jellemezte – Trianon következtében okafogyottá vált, minthogy a centrifugáló nemzetiségek a határon kívül kerültek, az oktatáspolitika szükségképpen fordult a nemzetfogalom új értelmezései felé. A nemzeti ideológia hivatásos gyárosai önálló érdekkörként jelentek meg az oktatáspolitikai erőtérben. Ezek az „ideológusok" mind a hagyományos tanügyigazgatással, mind a szaktudományos tanári érdekkörökkel szembeálltak, új tartalmak, új munkaformák bevitelét szorgalmazták az iskolákba.

A Bethlen-Klebelsberg-kormányzat tanügyigazgatási/oktatáspolitikai törekvései során a szűk pénzügyi lehetőségekből képes volt kitörni, expanziós iskolaépítési politikába tudott kezdeni. A kormányzati erőforrásokat a VKM funkcióbővítésével tudta kiterjeszteni. E funkcióbővülés többirányú volt: ismert szlogen volt, hogy a VKM „maga a honvédelmi tárca", ami a propagandán túl annyiban tárgyszerűen is igaz volt, hogy tartalékos tisztek „kézbentartásának" legfontosabb eszköze a tanítói állásokba való elhelyezésük volt, illetve, hogy az iskolai testnevelés jelentősége ez irányban fokozódott. A VKM – korábbi mértéket meghaladó módon – társadalompolitikai feladatokat vett át a Trianoni határ túloldaláról átzúduló közalkalmazotti tömeg integrálásában. Tette ezt szellemi központjaik (az elcsatolt egyetemek) újrateremtésével, gyermekeik továbbtanulásának támogatásával, illetve konkrét tisztviselői akciókkal. A VKM – a Collegium Hungaricumok rendszerével – külpolitikai feladatokat is átvállalt.

A nagy koncepciókat, távoli összefüggéseket, nemzetközi szellemi hatásokat kedvelő, tudományáganként saját nyelvezetet kialakító szellemtudományi iskola követéséhez és az efféle tudomány színvonalas művelésével sokkal több olvasásra fordítható „szabadidő" kell, ezenkívül aktívabb és az egyes tudományágak csoportnyelvében, a kifejezések jelentésárnyalataiban is tájékozott szaknyelvtudásra van szükség. Ebben a tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek.

Nem oktatáspolitikai célrendszerű, hanem a szélsőjobboldali diákmozgalmak kielégítését és a keresztény középosztály előnyhöz juttatását szolgálja – speciális oktatáspolitikai értelmet is nyer. A modern oktatás társadalmi funkcióját aképpen is megfogalmazhatjuk, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket iskolázottsági egyenlőtlenséggé konvertálja át. Azt állítja – és fogadtatja el a társadalommal – hogy az oktatási versengésben a legkiválóbbak válogatódnak ki, az ő társadalmi vezető szerepük tehát indokolt. Ez persze „álca", azaz konverzió, de nem csak az: az oktatás mint versenypálya nem alkalmas arra, hogy a legalsó társadalmi csoportokat felsegítse, és a legfelsőket megbuktassa, de arra igenis alkalmas, hogy a felfelé törekvő alsó középrétegek és a pozíciójukat őrző, uralomban lévő csoportok gyermekei összemérjék képességeiket és kiválogatódjanak. Az „alsó közép" legkiválóbbjaiból így válhat felső közép, s ha az iskolázottsági pozíciók száma nem bővül kellő mértékben a felső közép leggyengébbjei így sodródhatnak ki elitpozíciójukból.

Az „egész történet" akkor nyer értelmet, akkor és csak akkor tarthat számot a „polgári" jelzőre, ha a rendszer minden részelemére igaz: nem vizsgálja ugyan, ki mekkora erőfeszítéssel, honnan indulva teljesíti a feltételeket (eképpen tehát „igazságtalan"), de a meghatározott eredményeket produkálók között már semmilyen külső szempont alapján nem tesz különbséget. (Ez azt jelenti, hogy a numerus clausus nem egyszerűen a felsőoktatáspolitika, hanem a közoktatáspolitika történetének része. Ezért úgy gondoltuk, hogy disszertációnkba közvetlenül nem illeszthető elemként mellékeljük a numerus clausus jelenséget feldolgozó esettanulmányt.)

E tekintetben 1920-ig a magyar iskolarendszer minden tekintetben „polgári" volt. Azaz természetesen könnyebben fértek hozzá a gazdagok, mint szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti anyanyelvi oknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket. Érvényesült, hogy az úri családból jötteket még gyengébb teljesítménnyel is családtagjaik keresztülhajtották a rendszeren, viszont a kispolgári és alsóbb családokból jöttek gyerekeit gyengébb tanulmányi eredménynél nem adták gimnáziumba, vagy néhány év után kivették, tanoncnak adták, vagy a családi gazdaságban, boltban helyezték el. Természetesen érvényesült, hogy a középiskolai tanárok szívesebben adtak jó jegyet azoknak, akik az ő felekezeti, nemzetiségi, foglalkozási miliőjükből érkeztek, s kevésbé szívesen azoknak, akik kívülről jöttek.

De: ha valaki elvégezte az iskolát, megszerezte a bizonyítványt, vagy annak bizonyos szintjét, senki és semmilyen módon nem akadályozhatta, hogy felsőbb osztályba léphessen.

1920-ban, amikor a numerus clausus kimondta, hogy az egyetemre kerülésnél az azonos feltételt – tudniillik az érettségit teljesítők között felekezet (később eufemisztikusan foglalkozási és területi hovatartozás) alapján differenciálni lehet: megszüntette a magyar oktatásügy polgári egyenlőséget feltételező jellegét.

Természetesen egy ilyen lépést lehetetlen úgy megtenni, hogy csak egy csoportra, jelen esetben az izraeliták esélyeire hasson ki. Minden oktatási rendszer lényege, hogy legalább a rendszeren belül elismerik minősítő kompetenciáját. A numerus clausustól kezdve világossá vált: a magyar oktatási rendszerben többé nem a tudásalapú teljesítményelvvé a megkérdőjelezhetetlen tekintély, hanem bárki, bármikor kijelölheti, hogy az oktatási rendszerben ki haladhat tovább, és ki akadhat el.

Ennek tudata bármely rendszerben bomlasztóan hat a rendszer minden elemére. Ez a numerus clausus szélesebb értelemben vett oktatáspolitika jelentősége.

10. Hasonlóképpen még a Klebelsberg korszak előtt az iskoláztatási kötelezettség új törvényének elfogadásakor került sor a vasárnapi templomjárási kötelezettség törvénybe iktatására. Ez egy teljesen új tipusú kötelezettség. Külön esettanulmányban szeretnénk ismertetni, milyen mértékben volt szekularizált a társadalom, amikor ezt a törvényt „megkapta".

*

A fenti elemek kivétel nélkül arra utalnak, hogy 1920-ban a magyar polgári fejlődés alapvetően új útra tért. A konszolidáció ennek az „új útnak" a látványosságát megszüntette, látszólag helyreállított egy működő polgári oktatási rendszert. De: az 1919/20-ban bekerült – a dualizmuskori elvek és gyakorlat konzisztenciáját bomlasztó elemeket nem kiemelte vagy kiirtotta, csupán elaltatta, a külső szemlélők szemében pedig elfedte.

Külső okokra volt szükség, hogy a konfliktusok láthatóvá és explicitté váljanak.

A harmincas évek

A tanügyigazgatásra visszatérve megállapíthatjuk, hogy 1867 óta az egész irányítási rendszer olyan irányban haladt, hogy minél inkább specializálódtak az intézmények, annál több központból irányították azokat, s annál többféle helyi, szakmai, korporatív egyensúly épült be a rendszerbe. A tanárok és a tanítók erősen tagolt érdekeiket a szakfőigazgatóságokon, szakfelügyelőségeken, tanfelügyelőségeken keresztül közvetítették a minisztérium felé. Minden csoport elitje a „maga" szakfőigazgatóságát (például felsőkereskedelmi iskolák főigazgatósága, polgári iskolák főigazgatósága stb.) tekintette karrierje terepének. A tagoltság nemcsak iskolatípusonként, hanem konfliktusfajtánként is eltérő volt. Az elemi iskolázásban a püspökökkel egyházközségekkel és megyei erőkkel, a községi képviselőtestülettel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelőségek feladata; az iskoláztatási kötelezettség biztosítása, az iskolaállítási kötelezettség behajtása a helyi közigazgatással való sajátos együttműködést igényelt. A tanfelügyelőknek nemcsak, hogy együtt kellett működniük a választott megyei közigazgatási bizottsággal, de közigazgatási bírósági fellépéssel kellett számolniuk, amennyiben az iskolai adók elosztása vagy a tanítók kinevezése bármiféle felekezeti elfogultságot tükrözött.

A szakoktatásnál a társadalmi partnerek szava végig döntő maradt, csak éppen az ipari és kereskedelmi oktatási tanács a kilencvenes években, a mezőgazdasági oktatási tanács a húszas években „felváltotta" a szakminisztériumok érdekképviseleti funkcióját.

A középiskoláknál a helyi társadalom legtekintélyesebb – és tandíjfizetésre is kész – polgárai, a volt tanítványok formális és informális hálózatai, a leendő hallgatók képzettségi színvonalának romlásától tartó egyetemek, és a saját vagyonnal, csak általuk mozgatható tagokkal rendelkező szerzetesrendek a tanügyigazgatás partnerei. E szférában a tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) megkérdőjelezhetetlen – itt kifejezetten nagy tekintélyű közéleti tudós férfiakra volt szükség.

Mindeközben a tanügyigazgatás a hatáskörök kiszélesítésére, az igazgatás „racionalizálására" a maga szempontjai szerint folyamatosan törekedett – ha több központi forrás állt rendelkezésre nagyobb, ha kevesebb kisebb sikerrel.

A tanügyigazgatás e természetes törekvései szükségképpen sikertelenek maradtak. A tanügyigazgatási szempontból „útban lévő" érdekcsoportok – megyei, gazdasági, tudományos elitek – a századfordulón rendkívül erősek voltak. Noha az oktatáspolitikai alrendszeren belül már a világháború végére, a húszas évekre meggyengültek a „társadalmi szereplők", fordulat azonban mégsem következett be. A gyengülő aktorokat nagypolitikai erőegyensúlyok (állam-egyház viszony, megye-központ viszony, tőke-kormányzat viszony, értelmiség-államigazgatás viszony) tartották benn az oktatáspolitika-formálás erőterében.

Az átmeneti időszakban a numerus clausus révén társadalompolitikai értelemben, az állam és egyház összefonódása révén ideológiai értelemben számolódott fel a magyar alkotmányos oktatáspolitika: a következő időszakban, a harmincas években az igazgatásban is alapvető fordulat játszódott le.

Politikai fordulat a középiskolapolitikában

Az 1934-es egységes középiskoláról szóló törvényben az állami finanszírozás arányának növekedése nagyobb beleszólást tett lehetővé a tanügyigazgatás számára. A humán gimnáziumok felszámolása, 1934 (illetve az annak alapján kiadott 1938-as tanterv) után pedig a szerzetesrendek, illetve a református és evangélikus egyház iskolapolitikájának egyik legfontosabb sajátosságát szüntette meg. Az 1934-es reform egyik legfőbb célja volt a szelekciós szakasz beiktatása. E szerint az érettségi maga nem, csak annak egy külön záradéka képesít egyetemi tanulmányokra. E cikkely a továbbtanulás kérdésében – hogy az antiliberális argumentációkat idézzük – „szaktárgyi szempontokat eltúlzó" szak-

tanárok, „a konzervatív-liberális" iskolai vezetés, a „partikuláris érdekeket előtérbe helyező fenntartók" kezéből a minisztérium által kinevezett érettségi biztos, azaz a politikus-ideologikus tanügyigazgatás kezébe adta át a jogosítványokat. (Végrehajtási utasítást a cikkelyhez nem adtak ki, ennek ellenére bizonyos bizonyítványokon megjelent az egyetemi továbblépést engedélyező záradék. További – intézményszintű – kutatások tárgya, hogy mindez az igazgatás napi gyakorlatában valóban arra szolgált-e, hogy az érettségiző diákok egy részétől ténylegesen megvonják a továbbtanulás lehetőségét, vagy pusztán arra, hogy ezen lehetőség érzékeltetésével kézben tartsák az érettségiztető tanárokat, vagy éppen csak arra, hogy megjelenítsék az iskolában, hogy a szaktárgyi mellett az ideológiai szempontú szelekció is legitim.)

A törvényszöveget megalkotó Hóman Bálint által vezetett minisztérium másik fontos célja volt „az iskolai nevelés rendszeres kiegészítése és betetőzése, a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi tudatának fejlesztése, jellem-képzés és állampolgári nevelés által." A megvalósítás érdekében megalkotott tantervek és utasítások a korábban mindenekelőtt intellektuális-individuális értékvilágú középiskolát fokozatosan elmozdították egy morális-kollektivista értékvilágot követő, a személyiség átalakítását, kézbentartását célul kitűző intézmény felé. (A valláserkölcs mint a középiskolai anyag kiválasztásának szempontja egyébként először 1924-ben jelent meg, a dualizmus korában –; ha nem is semleges az iskolai oktatás, de a „valláserkölcs" követésének követelménye nem jelenik meg törvényben.)

A középiskolai törvény tagadhatatlanul széles társadalmi vitája egyfajta kísérlet is volt az oktatási szférában található politikai erők reakcióinak mérésére. A „kísérlet" fényes sikerrel járt, mindenki úgy viselkedett, hogy azzal modellálni lehetett az oktatási rendszer lényegi reformját célzó tanügyigazgatási törvény várható hatását. Az egyházak ugyan nem „örvendeztek", de nem vállaltak nyílt konfliktust, a nem állami tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányába, s ezért hajlandóak voltak feladni valamit a szabadságukból, az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszavaival ki lehetett békíteni, a latinos műveltség elkötelezettjeit a középiskolai latintanulás (hatvan évvel korábbi állapotra emlékeztető) kötelező tételével lehetett megnyerni, a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemet vette észre, azzal kapcsolatban hangoztatta elvi szembenállását, s ezzel kizárta magát a részletes ágazati politikai vitából, onnan, ahol valódi koalíciókat köthetett volna.

A frazeológia és a törvényhozási processzus mintája is jól kialakult: először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, ki kell fizetni és meg kell békíteni őket valamiféle, a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak, szakmai áramlatnak kedvező intézkedés kilátásba helyezésével, mindenfajta szakértői csoport köztisztviselői arculatának fokozásával. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Azután egy kerettörvényt kell a parlament elé vinni, melyben hangoztatni lehet, hogy az oktatás egyfelől össznemzeti (értsd nagypolitikai) ügy, ezzel lényegteleníteni lehet a szakmai ellenérveket, másfelől „szakmai kérdés", és ezzel vissza lehet utasítani mindenféle pártpolitikai ellenérvet. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre kisebb tekintélyű, és ezért kinevezőiknek kiszolgáltatottabb, illetve eleve kormánypártibb kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, amelyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a már korábban „korrumpálódott", a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőiktől megfosztott tanáregyesületek nem képesek tartós ellenállásra.

A tanítóképzés évtizedes vitáját – miszerint a továbbfejlesztést a gimnáziumi érettségire épített főiskolával vagy a tanítóképző intézmények képzési idejének meghosszabbításával kell-e rendezni – a VKM a tanítóképző intézeti érettségire épített főiskola koncepciójának kialakításával oldotta meg. Tette ezt abban a reményben, hogy az új akadé-

miák (földrajzi értelemben vett) helyének meghatározása jelentős pozíciót ad majd a tanügyigazgatásnak. A tanítóegyesületeknek 1936-ban fel kellett adniuk évtizedes követelésüket, de a tanítóképzős egyesületet sem vonta be a VKM e törvény kialakításába.

Az 1938-as szakoktatási törvény készítése során a VKM a legjelentősebb szakoktatási érdekcsoportot – a kereskedelmi iskolai tanárokét – gyakorlatilag negligálta. Az érettségit adó – polgárira épülő – szakirányú középiskolák a középiskolával szemben alternatív képzési utat kínáltak fel. A harmincas évek második felében a VKM új koncepciójának megfelelően rendeződött a régi konfliktus a mezőgazdasági oktatást ellenőrző két tárca között. Hasonlóképpen érdemi veszteség nélkül sikerült rendeznie az óvodaügyet a BM-mel. A VKM e két szférában a számára igazán fontos nevelési felügyelet és személyzeti politika kizárólagos jogát megőrizte, az agráriskolák és óvodák anyagi működtetésének jogosítványairól viszont lemondott. A második Gömbös kormány új kulcstárcája, az Ipari Minisztérium, nem szerzett jogosítványokat az iparoktatás körül.

A népiskolai érdekcsoport és a politikai baloldal által évtizedek óta dédelgetett, hivatalossá 1928-ban vált nyolcosztályos népiskola koncepciót az 1940-es (az éves tanulmányi időt megrövidítő, a 7–8. osztályból átjárási utakat lényegileg fel nem ajánló) népiskolai törvénnyel „véglegesítették".

1920-ig a magyar iskolarendszer minden tekintetben „polgári" volt. Azaz természetesen könnyebben fértek hozzá a gazdagok, mint szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti, anyanyelvi oknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket.

Az évtizedfordulóra kialakult az iskolaszerkezet „új rendje." Kialakult az alap- és középfokú intézményrendszer kerete, bemerevült az iskolastruktúra, az iskolai karrier három párhuzamos útja. Gyakorlatilag már tízéves korra beépült a választási kényszer. Három iskolai karrier egymásmellettisége jött létre: a 8+0-ás, a 4+4+4-es, a 4+8-as. Ha feloldjuk e jeleket, a három út a következő:

1.) Nyolcosztályos elemi, mely az esetek nagyobbik részében sehová, még a rangosabb tanoncszakmákba sem vezetett tovább, hiszen gyakorlatilag az utóbbiakhoz is négy polgári kellett. (A negyedik elemi után ötödik elemiben a tanulók mintegy háromnegyede folytatta tanulmányait. A tanulmányi idő csökkentése lehetővé tette, hogy javuljon a beiskolázási arány, hiszen a törvény bevezetése előtti évben mindössze a diákok huszada lépett nyolcadikba, a törvény bevezetése utáni ötödik évben már egyötöde.)

2.) A négy elemire plusz négy polgárira épülő négy éves szakképző iskola (ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági, pedagógiai vagy – bár ez csak az érvek szintjén – egészségügyi irányultságú), mely az elit felsőoktatási intézményekbe való felvételre nem jogosító érettségivel zárult. Polgáris végzettségig az egykori negyedikes elemisek mintegy tizede jutott el, kb. 21 ezer tanuló, az arra épülő szakiskolai végzettségig már csak négyezer tanuló.

3.) A négy elemi után választható (nyolc esztendeig tartó) egységes középiskola, mely a legrangosabb egyetemek felé is jogosítványt nyújtott. E középiskola negyedik osztályába mintegy 10 ezren jártak, nyolcadikig e szám hétezerre esett le. (A felsőoktatás első évfolyamára négy és fél ezer hallgató iratkozott be.)

Fordulat a tanügyigazgatásban

Az egyik legfontosabb változás, hogy míg a korábbi időszakban az állami expanzió legfontosabb módja az oktatás hagyományos szereplőivel szembeni alternatív erők meg-

erősítése és eképpen új egyensúlyok teremtése volt (merthogy nemcsak a politika „aktorai" jelenthetnek egyensúlyt, hanem maga a szekuláris-liberális ideológiai közeg is, a felekezeti preferenciáktól függetlenül felemelkedő emberek százezrei) addig az új korszakban magának a tanügyigazgatási hatalomnak a kiterjesztésére került sor.

A tanügyigazgatási politika egyik fő vonása tehát a felügyelet hatáskörének kiterjesztése, amely az egyházak határozott rosszallása ellenére bővítette az állam lehetőségeit a nem állami fenntartású iskolákban, ahogy ez az 1934-es törvényen már tanulmányozható. A másik fő vonal a szakmai autonómiák korlátozása volt.

A közoktatás-irányítás reformja, amelyet az 1935: 6. tc. indított el – s az 1941: 12. tc. tetőzött be –, a középiskolai reformnál is alkalmasabb volt arra, hogy lényegileg újat hozzon a Klebelsberg-féle korszakhoz képest. Ha a húszas évek kulcsmondata az volt, hogy a kultúrfölény érdekében ki kell építeni egy vadonatúj oktatás- és művelődésügyi intézményrendszert, akkor a harmincas éveké az, hogy a nemzetnevelés egységesítése érdekében ki kell építeni egy vadonatúj irányítási, felügyeleti és minősítési rendszert. A szakmai értékek képviseletét, amely a húszas években még a szakmai szféra része, hivatalossá kellett emelni, eleget téve a „modernizáció" és az „egységes nemzeti érdekek" követelményeinek. A miniszteriális apparátus nem jelenthette e törekvés ellensúlyát. Klebelsberg hosszú minisztersége idején a tárca politikai természete kettős volt: egyrészt mint jellegzetesen köztisztviselői mentalitású tárca mindvégig kifejezte ennek a rétegnek – korántsem liberális – érdekeit és értékeit, másrészt mivel maga a miniszter mint a merkantilista csoportok szövetségese, a kormánypárt liberális szárnyához tartozott, s oroszlánrészt vállalt a felsőoktatás terén a fajvédők visszaszorításában, közel sem számított jobboldali szempontból megbízhatónak. A harmincas évek szélsőségesen antiliberális (és Klebelsberg személyes politikai ellenfele, Gömbös Gyula által vezetett) uralkodó körei számára a tárca apparátusának bizonyítékokkal kellett szolgálni, hogy „ez a tárca már nem az a tárca", e nélkül nem lehetett volna újabb jelentős anyagi forrásokhoz jutni.

A közoktatás totális ellenőrzése érdekében a magyar tanügyigazgatás egész egyensúlyelvű hagyományát le kellett rombolni. A harmincas években két tendencia találkozott: az oktatásügyi kontroll racionalizációjának és az egyöntetű nemzeti világnézet kialakításának, ellenőrzésének politikai igénye. A két tendencia találkozását az tette különösen fontossá, hogy a Gömbös-kormánynak nem álltak rendelkezésére mindazok az eszközök, amelyek totalitárius céljaival adekvátak lettek volna. Nem tudta megvalósítani az egypártrendszert, a sajtómonopóliumot, csak korlátozottan volt képes a propaganda szolgálatába állítani a rádiót, nem tudta államosítani a filmgyártást. Az államnak ott „kellett" megvalósítani céljait, ahol ez lehetséges volt, s ez a közoktatás szférája volt.

A tanügyigazgatási kerettörvény látványosan átalakította a rendszert. A korábbi egyenrangú szakfőigazgatóságok és megyei tanfelügyelőségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot. Ezek élére tankerületi főigazgatókat állított, és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette. Iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelőket osztott be a tankerületi főigazgatóságokra, a népiskolai tanfelügyelőségeket pedig a főigazgatóságok alá sorolta. (Később a tankerületi főigazgatók népoktatási helyettesei lettek a tanfelügyelők igazi főnökei, s őket természetesen már semmilyen értelemben nem zavarták a megyei erők.) A kormányzat a tanügyigazgatás és -felügyelet lehetőségeit radikálisan megnövelte, az iskolafenntartók szerinti differenciálást erősen lecsökkentette. A tanügyigazgatás és a központi igazgatás (utóbbiba most beleértve a szakértői kontroll átalakulását, az Országos Közoktatási Tanács érdekszimulációs szervből legitimáló szervvé változtatását is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerülnek, a szakmai, politikai, igazgatási kompetenciák összemosódnak, a szakmai szervezetek súlytalanná válnak. A liberális hagyomány három igen fontos eleme: a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága,

illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága gyengült meg az 1930-as években.

Az iskolatörvények fogadtatása és végrehajtása a minősítési rendszer átalakításával, az iskola hagyományos hierarchikus viszonyainak megbomlásával járt. Államigazgatási úton behajthatóvá válik a tanmenetek, óratervek, óravázlatok tanári-tanítói elkészítése, s erre a „behajtásra" nagyszámú iskolalátogató körzeti iskolafelügyelő beállítása tényleges lehetőséget is biztosított. Rendkívül megnőtt a tanórán kívüli tanári-tanítói tevékenység, a tanári könyvtárak kontrollja, sőt lehetővé vált tanári lakások (!) meglátogatása, s ezeket az információkat a tanárok „végelbánás alá vonásakor" – ahogyan ez 1933 óta lehetséges volt – „egyéb" okként fel is használták.

Arra a tudományos kérdésre, hogy milyen mértékig hatolt be az iskola tényleges gyakorlatába az új tanügyigazgatás, az új szellem, csak azt lehet válaszolni: valószínűleg minden korábbinál mélyebben, hiszen a minden korábbinál nagyobb számban megkövetelt írásos dokumentumok ezt mutatják, s a jelentések valóságtartalmának ellenőrzésére szintén minden korábbinál nagyobb apparátus állt rendelkezésre. Az 1944-ig működő tanáregyesületi folyóiratok uralkodó hangneme általában egy-két éves késéssel követi a tanügyigazgatási tisztviselők stílusát, majd az új rendelkezések kifogásolását hozzávetőlegesen ugyanennyi időn belül váltják fel a hatékonyabb végrehajtást segítő tanácsok, gyakran ugyanazon tanárok tollából.

Nemcsak a tanáregyesületek „törnek be", hanem a fenntartók – a községek, sőt az egyházak – is belenyugszanak az általuk is felismert burkolt államosítási folyamatba, amely a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelenik meg. Minderre lehetőséget az nyújtott, hogy az egyházak inkább elfogadták a nagyobb állami beavatkozást, mintsem hogy akár finanszírozhatatlan méretű iskolarendszerük volumenét csökkentették, akár a világi hívői kontroll növekedését vállalták volna. (Az egyházi autonómia csökkenése jól érzékelhető az iskolalátogató, az állami vizsgabiztos hatalmának növekedésében, a katolikus középiskolai főigazgatóság rendi autonómiákat szorongató tevékenységében, az állami tanterv protestáns középiskolai átvételében.)

Hiába ellenezték sokan a totalitarizációt, a szempontok különbözősége miatt nem jött létre közöttük koalíció. Nem bontakozott ki sem a konzervatív ellenzők és a baloldal szövetsége, ami talán természetes, de az egyéb értelmiségi rétegszervezetek és a középiskolai, felsőkereskedelmi iskolai tanárok szövetsége sem, mert minden értelmiségi erő a kormányzattól várta – akár egymás rovására is – sorsa jobbra fordulását.

Korlátozta-e végső soron a „mozgalmár" (azaz az oktatáspolitika hagyományos erőközpontjaitól, erőkifejtési módjaitól idegen) politikai akaratot maga a tárca apparátusa? Nem tette. Érzékelte ugyanis, hogy a tárca Klebelsberg-korszakbeli expanziója a kormányzaton belül megtorpant. A szakoktatási funkciókat ugyan részben „felvette" a tárca, de az óvodát „leadta", és a politikai hatalom szempontjából kulcsfontosságú két területen elveszítette 1919 óta gyakorolt hatáskörét. Egyrészt a honvédelmi törvény következtében a honvédelmi képzés, leventeoktatás felügyelete átkerült a hadügyminisztériumhoz, másrészt az évtized végén a propagandaminisztérium létrejötte, illetve a kormánypárti sajtóirányítás határozottabbá válása (a cenzúra bevezetése) miatt az oktatásügyi intézményrendszeren kívüli propaganda is megszűnt a VKM illetékességi körébe tartozni.

Hóman semmivel sem volt kevésbé jelentős politikai személyiség, mint Klebelsberg, pozícióvesztését tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a kétféle történelmi helyzettel, amelyek Magyarországot a húszas, illetve a harmincas években jellemezték. Ezek a következők:

A húszas években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arculatú tárcának kellett elvégeznie a honvédelmi-propaganda feladatokat, illetve a tartalékos tisztek stabilizálását – tanítói állások révén. (E jelenség fontosságát nem le-

het eléggé hangsúlyozni: Szabó Miklós az egész népiskola – akciót ennek tulajdonítja.) A harmincas években erre már nem volt szükség, lehetségessé vált a nyílt katonai propaganda, a tartalékos tisztek katonai alkalmazása.

A revízió irrealitásának korában, a belpolitikai „reformtalanság" évtizedében a propagandát a hosszú távú elvi álláspontok vezérlésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió, s a jobboldali változások a rendszer struktúrájában küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így intézni, mert az napi aktualitássá vált, s a politikai élet bármely szereplője a politikai nyilvánosság bármely fórumán fejthetett ki erre irányuló propagandát.

Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselők jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, e cél végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalompolitikai célra, „rá lehetett állítani" egy tárcát. A harmincas évek végének populista célja, céljai már sokkal több csoportot vesznek célba, mintsem hogy ez lehetséges legyen.

A negyvenes években nem a háború miatt jutott kevesebb figyelem az oktatásra és kevesebb hatalom a VKM számára, hanem fordítva: éppen azok a belpolitikai folyamatok sodorták Magyarországot a háborúba (természetesen a nemzetközi kényszerek mellett), amelyek az ágazati totalitarizmus iskolapéldájának a VKM-t választották ugyan, de ezzel egyidejűleg megszüntették a VKM ágazat feletti jellegét. Sőt, az „ellentámadásra" – ez azaz funkciók visszavétele az 1941-es törvénnyel megtörtént – már csak azután kerülhetett sor, hogy a tárca – kvázi – „jobbról előzött." A magyar oktatás történetében ekkor a „pedagógiai szakmai progresszió" – például a reformpedagógia – érdekei egybeestek egy antiintellektuális indíttatású, állami vezérlésű ideológiai offenzíva érdekeivel. Az igazgatási racionalizáció – egy másik szakmai progresszió és modernizáció – érdekei egybeestek egy politikai totalitarizáció, egy erős ágazati szakbürokrácia érdekeivel. A tanítói-tanári szakma speciális érdekei – néhány kivételes csoporttól eltekintve – egybeestek a Minisztérium élén álló ideológus csoport érdekeivel, az oktatásnak mindenekelőtt ideológiai kérdésként való beállításával. Az ellenoldalon nincs és nem is lehet koalíció a különböző értelemben visszaszoruló egyházi, tudományos, liberális, önkormányzati és szakmai körök között. A tanügyigazgatás a totalitárius irányítás prototípusa, a közoktatás-irányítás funkcionárius gárdája pedig a leendő totalitárius állam élcsapatává vált. Ha a tényleges tanügyigazgatási tevékenységet nem 1944-ig, csak 1941 nyaráig vizsgáljuk, még egyértelműbbé válik: az általánosan elterjedt nézetekkel ellentétben nem a háborús szükség és a rendkívüli állapot idézi elő az oktatás totális ellenőrzését, hanem alapvetően a belső társadalmi mozgásfolyamatok indukálják azokat. Mint ahogy az is számszerűsíthető, hogy a zsidók kiszorítása (a közép és felsőfokról) tanügyigazgatási eszközökkel már a zsidótörvények előtt megkezdődött.

Az oktatásnak – a jóváhagyott tantervek, óravázlatok, tankönyvek, szakcikkek, tanulmányi felügyelői jelentések tanúsága szerint – egészen más a tartalma, mint akár a húszas években volt. Fordulat állt be egyfelől a valláserkölcs, a nemzethűség, a honvédelmi nevelés, másfelől a történelem, az irodalom, a földrajz értelmezésében. A szaktárgyak – bár elnevezésük megegyezik egy-egy tudományág nevével – kikerülnek a tudományos szférából, legitimációjuk, kontrolljuk egyaránt az oktatáspolitika alrendszerébe kerül. Az ideológiák, nevelési eszmények – a „nemzet" vagy a „valláserkölcs" – függetlenednek a maguk „külön" ideológiai környezetétől, és igazgatási úton behajtható normákká válnak. A „helyes értelemben vett" „nemzeti" értékek iskolai érvényesülésének megítélésében a hagyományosan megkérdőjelezhetetlen „legitimitások" – például a nemzeti nyelvet kiválóan tudók köre – helyébe a politikailag legitim tanügyigazgatás kitüntetett tisztviselői léptek, gyakran alacsonyabb presztízsű személyek (például tornatanárok) segítségét igénybe véve. Mi több a „valláserkölcsi" szempont megítélése sem maradt az egyházak kizárólagos kompetenciája.

Ahogy a fentiekből kiderül, a régi magyar oktatásügy történetének utolsó szakaszában az iskolatípusok elitjei – melyek a konkrét oktatás szintjén tulajdonképpen az egyházi be-

folyás 19. század visszaszorulásának győztesei voltak – vereséget szenvedtek az oktatásigazgatás elitjétől. Mindez azonban nem azt jelentette, hogy az oktatásigazgatás által hordozott hivatali racionalitás a maga eredeti formájában győzött volna az iskolatípusok által hordozott szokásszerűség és tudományos racionalitás felett: sokkal inkább azt mondhatjuk, mindkettővel szemben a politikai-ideológiai racionalitás győzedelmeskedett, s mindkettőt szolgálatába állította.

A harmincas évek második, a negyvenes évek első felében sem az igazgatás, sem az egyes iskolatípusok régi elitjei nem jelentettek érdemi ellenerőt az állami oktatáspolitika és az állami ideológia közvetítésével szemben.

Ezeknek az önálló, egymásnak korábban gyakran ellentmondó logikáknak a hiánya sohasem látott mértékig integrált oktatáspolitikát tett lehetővé.

Az oktatáspolitikák integrálttá válásának mindenütt a világon vannak „hasznai és kárai." (Haszon hagyományosan azt értjük, ami egy ágazatpolitikából akkor is visszamarad, ha a konkrét politikai kontextus tovaszáll, például felépített iskolák stb.) Vizsgáljuk meg a lehetséges („elvárható") hasznokat, s azt is, mennyi és miképpen valósult meg mindebből.

1.) Az integrált oktatáspolitikának – minthogy túlemelkedik a megyei és felekezeti partikularizmusokon, csoportérdekeken – egyes történészi érvelések szerint van egy modernizációs arca is.

A dualizmus kori modernizációban a „nagy nemzedék" birtokos vagy politikus fiai a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötöttek történelmi kompromisszumot, ezért lett a dualizmus kori modernizáció alapvetően sikeres. Ezzel szemben 1918 után a „nagy nemzedékkel" már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állásukat és tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg kompromisszumaikat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

Régiónk állami oktatáspolitikájának vonatkozásában a sokszor emlegetett modernizációs funkciót érdemes újragondolni. A harmincas években a kormányzat úgy akart modernizálni – ahogy ez az iskolák rekrutációjából, az ösztöndíj-preferenciákból kitűnik – az oktatási rendszer segítségével, hogy éppen a nyugati típusú társadalmi rétegeket, a liberális polgárságot, a kiskereskedői réteget, a szabadfoglalkozású értelmiséget, a modern ágazatokban foglalkoztatott szakértelmiséget, a kvalifikált munkásságot kívánta háttérbe szorítani. A dualizmus kori modernizációban a „nagy nemzedék" birtokos vagy politikus fiai a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötöttek történelmi kompromisszumot, ezért lett a dualizmus kori modernizáció alapvetően sikeres. Ezzel szemben 1918 után a „nagy nemzedékkel" már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állásukat és tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg kompromisszumaikat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

Egy modernizációs logika szerint a harmincas években a reális ismeretek előtérbe kerülésére, a világgazdasági válság utáni kétségbeejtő gazdasági helyzetben több pragmatizmusra lett volna szükség, de ehelyett az iskola több ideológiát adott. Ugyanezen logika szerint a piaccal, a gazdasági élettel szorosabb kapcsolatokat tartó csoportok tekintélyének, mozgásterének növelésére lett volna szükség, ehelyett a szakoktatás fölött is az úri Magyarország értékrendje került fölénybe. A mobilabb és rugalmasabb szabadfoglalkozású, magánalkalmazott középrétegek számára a tanári pálya idegen maradt, annak közhivatalnoki arca erősödött meg. A középrétegek alsóbb csoportjai számára sem volt már elegendő a tanítói pálya erősen csökkenő presztízse.

Ugyanezen logika szerint polgárosítani kellett volna – az iskola segítségével piacon értékesíthető készségeket biztosítva – a több milliós parasztságot, ehelyett csak az úri Ma-

gyarország másodrendűnek kezelt szövetségesévé sikerült tenni – s zömében közalkalmazottá képezni – a felemelkedettek kis csoportjait, a szélesebb tömegeknek szánt nyolcosztályos népiskola tanterve és szervezete pedig kizárta a modernizációt.

2.) Olyan látszat is keletkezhet, hogy ez az integrált oktatáspolitika az „oktatás szférájának" előnyös: növekednek az oktatásra fordítható források, növekszik – legalábbis verbálisan – az oktatásban dolgozók „megbecsülése".

Érdemes azonban ezen – egyébként sem könnyen bizonyítható – előny „sötét oldalait" is végiggondolni.

Az oktatás a harmincas évektől kezdve a magyarországi társadalomban túl fontos szerepet töltött be. Régen a hatalom alapját a föld adta, a legújabb korban már a hivatal. A hatalom legitimációja korábban a nemesi származás volt, később az iskolai végzettség bizonyos szintje. Ideológiája korábban az államnemzet egysége, aztán az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat.

E két hatás együttesen felerősítette azt a speciális társadalmi helyzetet, hogy bizonyos rétegek nem polgári eredetű vagyonukkal vagy valós értékké konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem mintegy az államtól, a politikától kapott pozíciójukkal és presztízsükkel. Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elő, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta. A húszas években az állam már nem tudott pénzzel fizetni a közalkalmazotti hűségért, ezért iskolával fizetett érte: gyermekeik lehetőségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazta meg a közalkalmazottakat.

Csakhogy a kör bezárult. Amennyiben a valós anyagi helyzet, a teljesítményképes tudás helyett a „pozícionáltság" (bizonyos társadalmi feladatok elvégzésére való kijelöltség) a legfontosabb társadalmi érték, a pozíciót viszont tekintélyelvű oktatási rendszerrel lehet elérni, ám az oktatási rendszerben való érvényesüléshez (annak szelektív volta következtében) eleve pozíció kell, viszont az állam (az állami költségvetés végessége, illetve restrikciós jellege miatt) már nem tud újabb pozíciókat teremteni, akkor szükségszerűen az állam, illetve a már pozíciókban lévők dolga lesz, hogy a korábban szakértelmet ígérő helyeket is köztisztviselői típusú pozíciókká alakítsák át.

Az oktatási szféra dolga pedig az lesz, hogy a gazdasági pozíciók eddigi szelekciós rendszere – azaz a szakértelem és a vagyon – helyébe köztisztviselői típusú szelekciós rendszert teremtsen: államilag kontrollált szakoktatást, olyan formális képzettségi rendszer kialakítását, mely lehetővé teszi, hogy csak bizonyos iskolai végzettséggel lehessen gazdaságirányítási funkciókat betölteni, hogy hivatali úton (jogi és műszaki iskolázottságú tisztviselők által) irányított gazdaságot lehessen működtetni.

3.) A hagyományos iskolatípusok és az iskola szokásszerű rendje általában konzerválja a meglévő társadalmi viszonyokat, a tudás társadalmi eloszlását. Ehhez képest a totális-integrált oktatáspolitika új, egyébként esélytelen társadalmi csoportok felemelkedésével szokott járni. Vajon Magyarországon is ilyen folyamat ment végbe?

E vélekedés tényalapja kétségbevonható. A harmincas években az állam egyre keményebben avatkozott be az iskolarendszerbe, s ez visszaszorította a többszínűség elemeit, ám ennek ellentételezéseképpen nem fokozta a szocialitást. A modern oktatási rendszerekre jellemző szabadság-egyenlőség értékpárral szemben a (relatív) szabadság (dualizmus kori) világa felől a változatlan, de irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdult el a rendszer. Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlőtlenségeit, s a rendszerbe juttatott további források nem a korai választás ellen hatottak, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetőségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a „maga köreinek megfelelő" iskolatípust válassza. A numerus clausus – 1920-as, 1928-as és 1938 utáni formáiban egyaránt – szociológiai értelemben nem a magyar társadalom 95 százaléknyi nem zsidó polgára számára biztosította az egyetemi/középiskolai férőhelyeket, hanem az egyetemi tanulásra egy-

általán esélyesek – különböző definíciók szerint – 60–70 százaléka (legfeljebb ekkora ugyanis a nem zsidók aránya) számára biztosította a pozíciók 90–100 százalékát.

4.) Az integrált oktatáspolitika a látszat szerint a nagyobb szakszerűség áldásait hozta az oktatásügyre.

Ugyanakkor a modernizáció szakszerűsége, szakmai érvelése az állam – és az államfüggő rétegek – hatalmi expanziójának fokozódását mutatja. A szakszerűséggel önmagukat legitimáló lobbyk előretörése – a harmincas évek egyik legfontosabb jelensége – (a bevallottan politikai, illetve regionális vagy csoportérdeket megjelenítő lobbykkal szemben) éppen ezért nem valamiféle „objektív jó" megtestesülése volt a rendszerben. A hivatalnoki értelemben vett, kizárólagosságot követelő szakszerűség politikai érvkészletként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerűséggel (vagy: az alternatívák között megoszló szakértők világával), a piackontrollal és a pluralista politikai kontrollal szemben. A hivatalnoki típusú szakszerűség ideális partnere a politikai totalitarizmusnak. Ennek iskolapéldája a Magyary Zoltán-féle szakigazgatási reformkoncepció vagy az objektív népegészségügyi és szociális feszültségekre adott, etatista értelemben szakszerű válaszok halmaza. (E szakszerűség egyébként is szignifikánsan hatékonyabban korlátozta a liberális értelemben, mint a posztfeudális értelemben vett sokszínűséget, „rendetlenséget".)

Az ilyen típusú szakszerűségnek a modernizáció kudarcához kellett vezetnie, hiszen miközben képes volt a korszerűtlen elemeket kiszűrni az általa ellenőrzött rendszerekből, eközben elpusztította azokat az erőket és struktúrákat, amelyek megvédhették volna a kanonizációtól, illetve azokat, amelyek egyéb korszerűtlenségek (például a rendiesség, ideologikusság) ellenérdekeltjei voltak. Azaz a modernizált tanügyigazgatást egy újrarendiesített iskolarendszer és egy ideologizált tananyag védelmére és terjesztésére használta fel.

5. Az integrált oktatáspolitika sokak szerint racionálisabban képes kialakítani az iskolai tananyagot, mint a helyi- és csoportérdekek által állandóan toldozgatott iskolatípusonkénti politika, iskolatípusonkénti igazgatás.

E racionalizáció helyett a rendszer növekvő mértékben ideologizálttá vált. A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok a nemzeti ideológia egyre monolitabb terjesztésében találták meg szerepüket. Az állam növekvő hatalmában pedig a köztisztviselők saját maguk relatíve növekvő hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális imázsának veszélyeztetése nélkül – nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel mindhárom nagy keresztény egyház sokkal nagyobb iskolarendszert tartott fenn, mint amelyre saját forrásaiból, illetve a hívek iskola-adóiból, tandíjaiból képes volt, a növekvő államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvő tanügyigazgatási beavatkozást.

Mindezek az erők a nacionalista versengésben tették érdekeltté az oktatáspolitika aktorait. Azaz míg korábban bizonyos csoportok a nyelvi magyarosításban, mások a piacképességben, megint mások a tudományosságban találhatták meg legitimációjukat, most mindenki egy mércével, a „nemzetnevelés" mércéjével méretett meg.

Az iskola az alapvető humanisztikus, racionális, liberális vagy felekezeti értékek helyett egyre inkább a kormányzat által értelmezett „nemzeti" értékeket közvetítette hatékonyan, már csak ezért is, mert a humanisztikus tárgyak tanárai számára a korszerű pedagógiai technikák átvételénél könnyebbnek bizonyult a nemzeti jelszavak hangoztatása.

Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és a nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak, s „nemzeti

érték" gyanánt saját társadalompolitikai elképzeléseiket és érdekeiket közvetítsék az iskolarendszeren keresztül.

Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szaktudásnak van „becsülete", ott a képzés tartalma szükségszerűen tekintélyelvű és ideologikus marad, hiszen az általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem szimbolikus tudást kell elsajátítani, vagyis az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.

*

A 19–20. századi magyar oktatásügy tehát leírható az állami hatalom fokozatos kiterjedésével. A tradicionális erők ellenében fellépő állam némiképp hasonló szerepet tölt be, mint a gazdaságban: lebontja azokat a korlátokat, melyek a csoportok közötti szabad verseny útjában állnak, szokásszerűségi normák helyett racionális normákat fogalmaz meg az oktatásügy szereplőivel szemben, s ezek bázisán integrálja a rendszert. Az állami expanzió továbbhaladásával éppen hogy a korábban kiépült piacelv korlátozása és a kialakult normák – irracionális irányú, ideológiai természetű – megkérdőjelezése történik meg. Ha van egyáltalán egy történeti folyamatnak tanulsága, az ennyi: az állami jelenlét kritikus szintje alatt az egyéni és közszabadság éppoly fogyatékos, mint amilyen mértékben az állami jelenlét kritikus szintje fölött veszélyeztetett.

V. Összefoglaló megjegyzések

Nemcsak a könyveknek van sorsa, hanem a hosszabb tanulmányoknak, értekezéseknek is megvan a maguk története. Az elmúlt húsz évben neveléstörténeti kutatásaink egyik része az állam és oktatás viszonyához kapcsolódott. „Politikatörténeti" megközelítésű neveléstörténeti kutatásokat, „oktatáspolitikai" megközelítésű neveléstörténeti kutatásokat, s „igazgatási-jogi" neveléstörténeti szemléletű kutatásokat folytattunk, s kísérletet tettünk „komparatív" megközelítésekre is. Neveléstörténeti kutatásaink másik – kilencvenes évek elejétől élő – vonala az „oktatásszociológiai" neveléstörténet keretébe sorolható.

E két „vonal" eredményeinek elválasztottsága jelentette azt a kihívást, mellyel e tanulmányban (melynek alapja egy akadémiai doktori értekezés volt) szembe kívántunk nézni, azaz megvizsgálni, hogy az „oktatásszociológiai" neveléstörténeti eredmények miképp támaszthatják alá az állami oktatás kiterjedéséről szóló kutatásokat, s fordítva, hogyan magyarázhatók a társadalomtörténeti jelenségek az állami szerepvállalás következményeként.

Azt kívántuk bizonyítani, hogy a klasszikus szociológiai probléma – az oktatás tömegesedése, az egyes társadalmi csoportok oktatás iránti keresletének felkeltése és a kereslet teljesülése vagy nem teljesülése – az oktatáspolitika által determinált kérdés. És fordítva: a klasszikus oktatáspolitikai problémák – hogy milyen iskolatípusok létezhetnek, hogy ki tarthat fenn iskolákat – valójában társadalmilag determinált kérdések.

A tanulmány címe az állami befolyás expanziója az oktatásban.

Nem pontatlanságból használtuk az állam kifejezést: nem pusztán (sőt nem elsősorban) a „minisztérium" vagy a „tanügyigazgatás" hatalmi expanziójáról szóltunk, hanem arról, hogy mindaz, amit a modern állam jelent – azaz a parlament, a kormány, az önkormányzatok, a bíróságok, az államigazgatás – fokozatosan átveszi a szocializáció feletti uralmat a tradicionális intézményektől és közösségektől, melyek korábban birtokolták azt, azaz az egyházaktól, a családoktól, a helyi közösségektől, a szakmai (például céhes)

testületektől. Ez az átvételi folyamat nyilvánul meg egyrészt oktatásszociológiai, másrészt oktatáspolitikai jelenségekben. Ennek az átvételi folyamatnak azonban a legfontosabb szereplője az egyén, hiszen az egyén az, aki vagy a tradicionális (öröklött közösségei által predesztinált) mintákat követi, avagy az új (választott vagy kialakított) közösségei által kínált szocializációs lehetőségek közül választ.

Ha az olvasó – minden törekvésünk ellenére – úgy érzi, hogy a történetben leírt folyamatokkal szemben a szerző nem volt elfogulatlan, az valószínűleg a „szabad individuum" iránti elfogultsággal magyarázható. A szerző a felekezeti-etnikai-rendi-tradicionális kötöttségeitől mindinkább megszabaduló egyént tekinti a 19–20. századi történelem főszereplőjének. Az az értelmezési keret, amelyben a szerző mozog, úgy látja, hogy a modernizáció nem más, mint az egyéneknek a ligatúráktól (*Dahrendorf* népszerűvé vált, az öröklött, vallási, törzsi, családi kötelékeket összefoglaló kifejezése, melyet azután *Habermas* töltött fel némileg új jelentéssel) való fokozatos elszakadása, a szabad egyének individuális opcióinak megnövekedése. A tanulmány eképpen az állami oktatáspolitika azon törekvéseit, melyek objektíve segítséget nyújtottak a ligatúráktól szabad egyének mobilitási potenciáljainak felszabadításához, modernizációs törekvéseknek nevezi. Ezzel szemben azokat a törekvéseket, amelyek a szabad emberek szabad versengését akadályozzák, modernizáció-elleneseknek látja. Teszi ezt annak ellenére, hogy világos: a ligatúrák rombolásának az egyén számára is vannak nemcsak „kollektív énje", hanem egyéni pszichikus fejlődése, elidegeníthetetlen jogai szempontjából is negatív fejleményei, például anyanyelvi identitásának sérülése; s másfelől a ligaturák emelésének is vannak a társadalom peremén létező, a szabad választás lehetőségeiből hasznot nem sokat húzó egyének szempontjából is pozitív következményei, például a szociális háló kiterjedése.

Bizonyos rétegek nem polgári eredetű vagyonukkal vagy valós értékké konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem mintegy az államtól, a politikától kapott pozíciójukkal és presztízsükkel. Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elő, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta. A húszas években az állam már nem tudott pénzzel fizetni a közalkalmazotti hűségért, ezért iskolával fizetett érte: gyermekeik lehetőségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazta meg a közalkalmazottakat.

Kérjük tehát az olvasót, hogy amennyiben a fenti tanulmány során bárhol úgy látta, hogy a szerző valamely folyamatot „helyesnek", vagy „jónak" „ítélt", azt ne a történeti kritika hiányának tudja be, hanem annak, hogy a „pozitív" (szóként nem is használva, de sugallva) semmi mást nem jelent, csak annyit, hogy „a modernizációt szolgáló". Ez nem azt jelenti, hogy nem mondhatók róla „negatív" dolgok, de azt igen, hogy a „negatív" dolgok, melyek vele kapcsolatban elmondhatók, azért mondhatók el róla, mert nyilvánvalóan vannak olyan legitim szempontok, melyek a modernitás egészét vagy bizonyos elemeit „negatívnak" tartják.

Ha az állam oktatásügyi expanziójáról beszélünk, a legfontosabb kérdés, hogy mihez képest nőtt meg egy adott időszakban az állam befolyása.

Az állami befolyás növekedését – s az ezzel kapcsolatos konfliktusokat – három „szinten" ragadtuk meg.

A három szint a következő volt:

– az állam hatalmának növekedése az oktatásra irányuló társadalmi kereslet szabályozásában;

– az állam hatalmának növekedése az iskolaügyet hagyományosan fenntartó, működtető, s morális rendjét meghatározó egyházakkal szemben;

– az állam hatalmának növekedése a szűkebben vett oktatási rendszer szereplőivel szemben

A három szint bizonyos értelemben „egymás alatt" helyezkedik el, a felsőbb szintek szélesebb társadalmi csoportokat, átfogóbb társadalmi problémákat jelentenek, mint az alattuk lévők. A legfelső szint tulajdonképpen potenciálisan mindenkit mindenféle értelemben érint, a második szint az egyházakat mint a társadalom leghatalmasabb (és tevékenységüknek csak egyik részét az oktatás szférában végző) intézményeit érinti, a harmadik szint pedig csak a szűkebb értelemben vett oktatási alrendszer szereplőivel kapcsolatos állami befolyásnövekedésre vonatkozik.

Ugyanakkor a három szint eltérő absztrakciós szinteket is jelent, s más-más tudományos módszerrel közelíthető meg. A neveléstörténet módszerei közül az első szinten az oktatásstatisztikai, a második szinten a publikus narratív forrásokat feldolgozó episztemologikus oktatástörténeti, a harmadik szinten a levéltári kutatásig is nyúló oktatásigazgatás-történeti megközelítések, módszerek domináltak.

A három szint abban is különbözik, hogy a neveléstudomány más-más társ- és rokontudományaitól kölcsönzött módszereket: az első szint a szociológiától, a második szint a történettudománytól, a harmadik szint a politikatudománytól.

A három szint kronológiai súlypontja sem esett egybe: a második egy-két évtizeddel, a harmadik további egy-két évtizeddel későbbi középpontú, mint az előző.

I. Az első fő fejezetben tehát az állami hatalom növekedésének az iskolázottság növekedésére gyakorolt hatását vizsgáltuk.

Először is az állami politika az iskolázottság növeléséhez mindenféle módokon hozzájárul – ez önmagában, csoport- és réteghatások nélkül is konstatálható az írni-olvasni tudás tömegesedésében, a középiskolát végzettek számának és arányának növekedésében.

Ugyanakkor már 1870 körül, s később egyre gyorsuló ütemben, a hagyományos keresletet megfogalmazó rétegek mellé új rétegek, társadalmi csoportok érkeznek meg. E rétegek befogadása és kirekesztése, illetve később a további új rétegek befogadása vagy az ambíciók más csatornába terelése az állami befolyás expanziójának egyik alapvető célja. A történet szereplői ebből az aspektusból az iskolázási ambíciókat megfogalmazó egyének összessége – a másik oldalról pedig az iskolázási ambíciókat támogatni, korlátozni, illetve befolyásolni akaró helyi és központi államgépezet egésze.

Az egyének iskolázási ambícióinak érvényesülését, illetve ezek állami támogatását-korlátozását azzal kívántuk bemutatni, hogy felvázoltuk: az egyéni törekvések és lehetőségek természetes eredőjeként Magyarország nagy felekezeti, anyanyelvi, szülő-foglalkozási stb. csoportjai különböző mértékű teret nyertek az iskolában, illetve különböző mértékű iskolázottságot szereztek.

Az első korszakban, melyet az egyén-oktatás-állam háromszög szempontjából a „ligatúrák" lebontása jellemez, s mely nagyjából 1918-ig tartott, az állami beavatkozás többféle módon befolyásolta az iskolázottság csoport-specifikus terjedését:

1. Az állami törvényhozás a különféle felekezetű-anyanyelvű, nemesi és nem-nemesi származású polgárok egyenlőségének kimondásával mindenki (köztük a közhivataloktól, az értelmiségi állásoktól korábban elzártak számára is) motivációt teremtett a tanulásra. Egyes csoportok iskolázási sikerei nem egyszerűen az ő ambíciójuknak és (demográfiai szakkifejezéssel élve) „tolóerőiknek" tudhatók be, hanem annak is, hogy a liberális állam kimozdítja azokat a történetileg adott akadályokat, amelyek az iskolázáson keresztül történő érvényesülést – sokak számára – túl rögössé tették. Ilyen értelemben az iskolázás és iskolázottság felekezeti és nemzetiségi alul- és felülreprezentációját „iskolapiaci" fogalmakkal leíró történeti magyarázatokat azzal szeretnénk kiegészíteni: ennek a „piacnak" a működéséhez bizony éppúgy szükség volt az állami beavatkozásra, mint ahogy az ipa-

ri-kereskedelmi-közlekedési-mezőgazdasági értelemben vett piac kibontakozásához is szükség volt a belső vámokat, céhszabályokat eltörlő államra.

2. A községi törvénnyel, a minősítési törvénnyel az állam a formális iskolázottsággal nem rendelkezőket elzárta a hivatali állások nagy részétől. Ez lényegében lehetetlenné tette, hogy az iskolázottabb társadalmi csoportokhoz tartozókat az iskolázatlanok – szokásszerűségi legitimációval – háttérbe szorítsák. Azaz hiába van „elegendő" katolikus, aki közhivatalnoki állásokat ambicionál katolikus többségű helyeken, ha a katolikusok erősen alulreprezentáltak és ezért „kevesen vannak" a középiskolázottak körében, a tradicionális erők nem tudják megakadályozni, hogy részben evangélikusok lépjenek ezekbe az érettségit igénylő közalkalmazotti állásokba. Úgy véljük, a karrierek felekezeti kötöttségektől való efféle megszabadítása a társadalmi mobilitás egyik emeltyűje. Másfelől látnunk kell, hogy ennek egyik szerves következményeképpen a „lokalitás értékei", melyet az akkori gondolkodók és a történetírás egy része számára igen fontos értékek – egyértelműen sorvadásnak indulnak.

3. Az állam nemcsak a közszférában teremt állásokat – hanem a magánszférában is olyan viszonyokat teremt, melyek az iskolázást a közszférában továbbra is alulreprezentált csoportoknak – az izraelita felekezetűeknek és a nem magyar anyanyelvűeknek – észszerű és jó befektetéssé teszik. Hiába vannak az ország jó részén érvényben olyan társadalmi szokások, melyek ügyvédi diploma nélküli jogi ügyintézést tennének lehetővé, a jogállam kiterjedése egyre több ügyben teszi lehetővé, hogy a tradicionális helyi erőviszonyoknak való egyszerű behódolás helyett országos törvények alapján bíróság előtt keressék igazukat az ország lakosai, s ezekhez a törekvésekhez egyre nagyobb számban ügyvédeket kell alkalmazniuk. S az ügyvédek között egyre nagyobb számban találjuk a „nem feudális típushoz" (*Szende Pál* egykori szakkifejezésével.) tartozókat is. Az extenzíven termelő – és a nagybirtokos helyi hatalmán alapuló – uradalmak helyén az állami adószabályok kedvező volta miatt létrejönnek az egyre nagyobb mértékben intenzívebb termelésen alapuló kapitalista mezőgazdasági üzemek, melyek – megint csak felekezeti és nemzetiségi hovatartozástól egyre nagyobb mértékben függetlenül – igazolt műveltségüknek-szakértelmüknek megfelelő munkaerőpiacot, illetve vállalkozási lehetőséget teremtenek az iskolázottabb embereknek. A gyáralapítással – s ezzel iskolázott nem helybeliek tömeges foglalkoztatásával – pedig kifejezetten hosszú adómentesség jár. Ezt is a polgárosodás, illetve az elmaradottabb területek polgárosítása bizonyítékaként értékeljük. Ugyanakkor látni kell, hogy mindezt a kortársak egy része – s nemcsak a régi nemesség – a helyi elitek kicserélődéseként élte meg, s a „parvenü" újgazdagok uralmáról beszélt. A történetírásban is vannak olyan áramlatok, melyek a „helyi", a tradicionális elitcsoportokhoz erősebben kötődő új-elitek felemelkedésével járó modernizációt kívánatosabbnak tekintik, mint a „külső erőkkel" történőt.

4. Az állam sok tekintetben egyenjogúsította a tradicionális erők szemében közel sem egyenjogú, de az új középrétegek által preferált iskolatípusokat – a reáliskolát, polgárit, kereskedelmit – a klasszikus gimnáziummal, s ezzel alapvetően megváltoztatta a „négy középiskolát végzett", „nyolc középiskolát végzett" kategóriák társadalmi megoszlását. Ez azt jelenti, hogy a gazdaságilag fejlettebb helyeken az átlagosnál nagyobb arányban reáliskolát-polgárit-kereskedelmit végzettekből, az inkább államigazgatási központként, egyházi központként működő helyeken inkább a gimnáziumot végzettekből áll az elit. De azt is jelenti, hogy a piaci szféra és a közszféra elitcsoportjai – mint egyformán középiskolázottnak, érettségizettnek számító emberek – egymással is keveredni kezdtek. Mindezt társadalmi mobilitásnak tekintjük: vertikális és horizontális irányúnak egyaránt. Másfelől látni kell, hogy ennek eredménye, hogy azok a neveléstörténészek, történészek, akik a klasszikus középiskolát tekintik standardnak, az iskolai végzettség devalválódásáról beszélhetnek.

5. A VKM – törvényhozási felhatalmazással – állami tulajdonú iskolákat hozott létre, melyek a hagyományos iskolastruktúra és hagyományos térszerkezet jelentette korláto-

kat az új középrétegek útjából elmozdították. A középiskolákat teremtő állami politikának közvetlen eredményeképpen Magyarország olyan területein is megnőhetett az elemi iskolát meghaladó iskolázottság, ahol erre korábban nem volt esély, ott is lehetett helyben polgáriba és középiskolába járni, ahonnan korábban csak a legambiciózusabbak juthattak el az értelmiségi létig. De ott is átalakul ettől a társadalom, ahol korábban is volt középiskola. Az állami iskolákkal immár nemcsak Budapesten, de a vidéki centrumokban is megindulhatott a települést uraló egyetlen – meghatározott felekezethez tartozó, s az adott felekezet egyházkomforman viselkedő tagjainak helyzeti előnyt nyújtó – középiskola monopóliumának felszámolása. Az új iskolák mind a más vallásúak, mind a helyileg többségi vallásból szekularizálódott csoportok számára kiegészítő lehetőségeket nyújtottak. S ha ez az iskola nem egyszerűen állami volt, hanem másféle típus is, például reáliskola, polgári, felsőkereskedelmi, még inkább kitágult a középiskolába tartók köre. Ezt a folyamatot is a társadalmi mobilitás ösztönzőjének látjuk. Ugyanakkor itt is látni kell, hogy a régi iskolavárosok – egykori vonzáskörzetek – monográfusai, a nagymúltú iskolák iskolatörténészei ezt a folyamatot is devalvációként, tárgyuk, illetve a választott intézmény jelentőségének csökkeneséként értékelik.

Most érkezünk talán tanulmányunk legtöbb vitára alkalmat adó pontjaihoz.

6. Az állam mindenhol egyöntetűen szorgalmazta az iskolába járási kötelezettség teljesítését. Fokozott forrásokat fordított az elmaradott – részben nemzetiségi – területekre. Ennek eredményeképpen a nemzetiségi területek alfabetizációs mutatói sokkal gyorsabban (s még ezen belül, az időtengely mentén önmagukhoz képest is gyorsulóan) javultak, mint az ország eleve fejlettebb északi, nyugati területeinek alfabetizációs mutatói. A kulturáltabb munkaerőre odatelepülő ipar, az intenzívebbé váló mezőgazdaság mellett az iskolázottság növekedésével párhuzamosan magyarul is megtanuló lakosság vándorlási potenciálja is megnőtt. Ezeket társadalmi modernizációs értékként kezeljük. Ugyanakkor ezt a folyamatot nem kívánatos nyelvvesztésként, magyarosodásként, sőt magyarosításként bírálta a kor nemzetiségi elitje, s a történetírás ezt azóta is hangsúlyozza.

7. Azon felül, hogy az iskoláztatási kötelezettség kikényszerítése eleve nagyobb konfliktust jelentett az iskolán kívüli szocializációs utakat járó, pusztán lokális közösségükbe integrálódni kívánó jiddis anyanyelvű ortodox zsidókkal, románokkal, szerbekkel szemben, a hetvenes évek végétől ez a politika kiegészült még a magyartanítás programjával, a 90-es években a magyar nyelvű állami iskolák felállításának programjával, az 1900-as évekre az eredetileg nemzetiségi-felekezeti iskolák mind szélesebb körű magyar tanítási nyelvének programjával is. E folyamatot mint öncélt csak a nemzeti szemléletű történetírás tekinthette kívánatosnak. A modernizációs szemléletű történetírás számára e folyamat problematikus. A nem nacionalista szemléletű történetírás két „kifogást" emel a folyamattal kapcsolatban: egyrészt azt, hogy az írni-olvasni megtanulni már kész, de magyarul tanulni, elmagyarosodni nem kívánó kortársak érdeksérelme nyilvánvaló, másrészt viszont azt, hogy a nemzetiségi konfliktus miatt az iskolalátogatás szintjavulásának átmeneti megtorpanása is megfigyelhető. A kortársak és a történetírás által joggal bírált, s fentebb is igen konfliktusosnak bemutatott folyamat kapcsán ugyanakkor bemutattuk, hogy az alfabetizáció további növelésére – mely további csoportok társadalmi integrációjának, lokalitásból való eloldódásának feltétele volt – rendkívüli központi forrásokra volt szükség, s e forráskoncentrációra nem kerülhetett volna sor a kor uralkodó elitjének ideológiai megdolgozása, a harmincmillió magyar víziója nélkül. A harmincmillió magyar nemcsak utólag tűnik víziónak, de a kortárs adatok alapján is: az így megszerzett források alapján az iskoláztatás általános növekedése sokkal hatékonyabb volt, mint amennyire maga a magyarosítás programja.

Tanulmányunk – annak ellenére, hogy modernizációs szemléletű – mégsem ítéli meg „szigorúan" az oktatáspolitika nemzetiségi oldalát. Érveléseink és értelmezéseink azokkal analógak, melyek az utóbbi évtizedek történetírásában és neveléstörténetírásában a

történetesen magyar nemzeti identitás számára sérelmes, a *Van Swieten*-féle 1770-es évekbeli vagy *Leo Thun*-féle 1850-beli modernizáló és egyben németesítő lépések hasznait a magyar egyének, a magyar társadalom modernizációja szempontjából is nagyobbnak ítéli, mint e folyamat kárait. Azt állítjuk, hogy a néhány évtizeddel későbbi Trefort, Csáky, Wlassics vagy éppen Berzeviczy Albert nevéhez kötődő történetesen a román, szerb, szlovák, rutén nemzeti identitás számára sérelmes modernizáló és egyben magyarosító lépések hasznait a román, szerb, szlovák, rutén egyének, a román, szerb, szlovák, rutén társadalom modernizációja szempontjából is nagyobbnak ítéljük, mint kárait. Különösen azért, mert a történelmi következmény mindkét esetben analóg: a magyar társadalom iskolázódott és modernizálódott, de nem németesedett el, a román, szerb, szlovák, rutén társadalom iskolázódott és modernizálódott, de nem magyarosodott el.

8. A középiskolai és középiskolázottsági adatok már sokkal szerényebb nemzetiségi sikereket jeleznek, ami nyilvánvalóan azzal is összefüggésben van, hogy az új, azaz a kör folyamatos bővülését lehetővé tévő intézmények nem nemzetiségi nyelvű felekezetiek, hanem magyar nyelvű államiak voltak Az adatok első pillantásra azt jelzik, hogy az iskolázottság a nemzetiségek között is nőtt ugyan, de kisebb arányban, mint a magyarok körében. Az eredetileg katolikusokból és protestánsokból álló magyarok mindenképpen nagy iskolázottsági fölényben voltak. E fölény még nő is az izraelita tanulók arányának növekedésével – tekintettel a neológ zsidóság általános magyarnyelvűségére. (Az erősen iskolázott evangélikus németség – a felülreprezentált evangélikus tanulók fő kibocsájtó közege – is erősen magyarosodik 1867 után.) Ugyanakkor ez a szláv és román kisebbségekkel szembeni fölény a kibocsájtó közegben (a szülőtársadalomban) tapasztalható iskolázottsági különbségekhez képest csökkenő trendet mutat. A nemzetiségiek és a magukat annak vallók alacsony részvételét – a magyarok felülreprezentációját – a magyar nemzeti szellemű történetírás pozitívnak, a román, szerb nemzeti szellemű történetírás negatívnak látja, a modernizációs szemléletű pedig nyilvánvaló deficitként könyvelheti el. Tanulmányunk az eredendő fölényhez képest csökkenő deficit jelenségére helyezi a hangsúlyt – hiszen a helyzet egyenlőtlensége olyan adottság, melynek tényén változtatni nem áll semmiféle állam hatalmában, viszont az egyenlőtlenségek mértékének változása minősíti az állami politikát.

Az iskolázás és iskolázottság felekezeti és nemzetiségi alul- és felülreprezentációját „iskolapiaci" fogalmakkal leíró történeti magyarázatokat azzal szeretnénk kiegészíteni: ennek a „piacnak" a működéséhez bizony éppúgy szükség volt az állami beavatkozásra, mint ahogy az ipari- kereskedelmi- közlekedési- mezőgazdasági értelemben vett piac kibontakozásához is szükség volt a belső vámokat, céhszabályokat eltörlő államra.

9. A nemzetiségek középiskolai részvételének adatait ugyanakkor a nyelvtudás adataival módosítva (a szlovákul beszélő magyarok felét a szlovákokhoz, a románul beszélő magyarok felét a románokhoz hozzáadva) azt állapíthatjuk meg, hogy az államilag szervezett és szorgalmazott középiskolázási expanzió révén a szlovákok ugyanolyan mértékben vehettek részt a középiskolázásban – noha a pánszláv mozgalom és az állam konfliktusa következtében „saját" középiskoláikat 1874-ben bezárták – mint a románok, akiknek volt saját, anyanyelvű középiskolájuk. (Mindkét nemzetiség reprezentációja így 0,4-szeres fölé nő. A rutének hátránya is másképpen hangzik, ha nem 0,04-es, hanem 0,15-ös reprezentációval számolhatunk.) Ha viszont a szláv, román névjellegű személyeket kivétel nélkül szlávnak, románnak tekintenénk, akkor ezek a kisebbségek akár a diákság harmadát is elérnék. A történetírásban széles körben elterjedt állítást, miszerint a magyar nemzetállam a nemzetiségeknek nagyon jelentős hátrányt okozott, e tanulmány némileg relativizálni szeretné. A hátrány igaz, ha azt vizsgáljuk, hogy milyen arányban lesznek

román és szerb értelmiségiek az érettségizettek, de sokkal kevésbé igaz, ha azt vizsgáljuk, hogy mennyire jönnek román, szerb, szlovák – vagy ilyen hátterű – családokból az érettségizők. Ha tehát a „nyelvőrzést", a „nemzetmegtartó erőt" a középiskolázás fő céljának tekintjük, akkor nagyobb hátrányban voltak, ha azonban a célt ettől függetlennek tekintjük, akkor kisebben.

10. Ez az új számítás nem érvényteleníti, sőt alátámasztja azt az álláspontot, hogy az iskola – s az állami iskolapolitika – magyarosított. Ugyanakkor a városi környezet spontán magyarosító hatása eredményeiben valószínűleg felülmúlja a magyarosító kormányzati szándék hatékonyságát. „A nemzetiségiek sorában alacsony a középiskolázottak, értelmiségiek aránya – a középiskolában magyarosítják a kisebbségeket" állításpárban van némi redundancia: ugyanis éppen a középiskolázás és az értelmiségi lét által szűnnek meg az egyének nemzetiségiek lenni (magukat nemzetiségineknek mondani). (A „magyar" aggregátumon egy ezzel, ha nem is homológ, de analóg folyamat közismert: az iskolázatlanok sokkal inkább kötődnek szűkebb hazájuk nyelvjárásaihoz, szokásaihoz, az érettségizettek ezzel szemben sokkal erősebben az iskolai kánon segítségével elsajátított nemzetfogalomhoz.) A városok társadalmának iskolázott csoportjaiban az asszimiláció mérhetően gyorsabb, mint az erre presszionált állami alkalmazottak között. Ennek ellenére a tény, hogy egyes csoportok igenis magyarosodni – értsd: nyugatiasodni, saját „tájjellegükből" kiszakadni – akartak, nem csökkenti azoknak a korban és utólag megfogalmazott sérelmeknek a szubjetív súlyát, melyeket a nemzetiségi identitásukat megőrizni kívánó értelmiségi-kispolgári csoportok éltek meg és szenvedtek el.

1919 után – az állami expanzió második korszakában – a helyzet radikálisan megváltozott, az egyén szempontjából a „ligatúrák" növekedni kezdtek.

11. Az állam a fenti érvelés első pontjaiban leírt szerepe a visszájára fordult. A közalkalmazotti állásokra Trianon következtében jelentkező túlkínálatot az állam nem úgy kezelte, hogy emelte volna az iskolázottsági kritériumokat – például az eddig középiskolai végzettséget követelő állások egy részének főiskolai végzettséghez kötésével, a négy középiskolát igénylő állások egy részének érettségihez kötésével stb. –, hanem éppen ellenkezőleg, iskolázottságon kívüli kritériumokat állapított meg. A B-listázások során a politikai álláspont vizsgálata a hivatali pozíciók betöltése, illetve megtartása érdekében a „kimenet felől" tulajdonképpen az iskolázottság objektív súlyát csökkentette. Hasonló irányba hatott, hogy az állam a gazdaságba erősen belenyúlva, a gazdasággal erősen összefonódva, a nagyvállalati káderpolitikát, illetve az ügyvédi irodáknak adandó megbízásokat is politikai, illetve csoportérdekek szerint befolyásolta.

Ennek következtében a gazdaságban is csökkenésnek indult a szakmai tudás rangja, s fontosabbá váltak az államigazgatásban dolgozókhoz kötődő kapcsolati szálak. Ennek következménye például a „jogi végzettség" arányának megnövekedése a korábban kereskedelmi végzettségű gazdasági elitben.

12. Az iskolalátogatási kötelezettség emelése vonatkozásában – amely a fent leírt folyamat 6. pontja folytatásának tekinthető – az állam 1921-ben egyszerre két célt tűzött ki: a hat osztályos tankötelezettséget 12 éves korig nem teljesítők számára a mindennapi tankötelezettség meghosszabbíttatásának lehetőségét, illetve a vasárnapi templomlátogatás kikényszerítését. Míg az előbbi lehetőséggel az állam mintegy alkalmazkodott a maradék országterület átlagosan sokkal jobb iskolázási viszonyaihoz, addig a másikkal épp egy gyorsuló társadalmi folyamat – a szekularizáció – visszafogására tett kísérletet. Azt, hogy a tankötelezettség-szigorítással kapcsolatos konfliktusok – az ugyanolyan mértékben teljesítők között – mennyiben voltak társadalmi csoport, vagy akár politikai szimpátia-specifikusak, csak további részletes esettanulmányok igazolhatják. Mindez – összességében – igen ellentmondásos folyamat volt. Ugyanakkor a szakirodalom azt is joggal hangsúlyozza, hogy a tankötelezettség szigorítását és ezzel eredményesebbé tételét a törvény végülis elérte.

13. Az állam a numerus clausus, a középiskolai felvételi, a közalkalmazotti ösztöndíj, majd a zsidótörvények segítségével tartós és felvállalt állampolgári egyenlőtlenséget teremtett az iskolázáshoz való hozzáférés vonatkozásában. Ennek alapján megkíséreltük bemutatni, hogy miképp változott – mobilitásellenes irányban – az iskolák társadalmi összetétele és az iskolázottság megoszlása. Léteznek olyan álláspontok, melyek a numerus clausus objektív következményei között mobilitásra utalókat is felfedezni vélnek, ezeket az álláspontokat azonban a rendelkezésünkre álló adatok semmilyen módon nem támasztják alá. Ezeket az álláspontokat megítélésünk szerint olyan politikai indulatok vezérlik, melyeknek nincs helye a tudományos diskurzusban.

II. A második kérdéskör vonatkozásában bemutattuk, hogy a legfontosabb iskolafenntartókkal, az egyházakkal való állami viszony hogyan szabályozódik újjá. Az egyház és állam konfliktusa már azért is ide tartozik, mert az oktatás szellemét – felekezetileg igen különböző tantervét is – hagyományosan az egyházak határozták meg.

Az egyház és állam viszonya ugyan nyilvánvalóan kevesebbeket megmozgató, illetve érintő kérdés, mint az előző pontban megfogalmazott, mégis az érintett személyek és szervezetek köre mindkét oldalon sokkal tágabb, mintsem hogy oktatásügyi belügynek tekinthetnénk a dolgot. A szembenálló felek tehát egyik oldalról tulajdonképpen az egyházak egész intézményrendszere, a másik oldalról viszont a központi hatalmát velük szemben kiterjeszteni akaró állam. Láthattuk, hogy az állam ezen a megközelítési szinten semmiképpen sem azonos a tanügyigazgatással.

A 18. századi rövid „egyházkorlátozást" követően az egyházak befolyásának növelésére került sor, sőt a katolikus esperességekre ruházódtak a tanügyigazgatási funkciók is. Ezzel a katolizálódott állami hatalommal szemben a protestáns iskolák autonóm mozgástérrel rendelkeztek. A neveléstörténetírásban nincsen egyetértés arról, hogy a protestáns egyházak autonómiája mennyiben a nemzeti liberalizmus szövetségese a klerikális abszolutizmussal szemben, s mennyiben a modernizációs törekvések egyik legfontosabb akadálya. Ez a vita áthúzódik az 1849 utáni idők, az Entwurf megítélésére is. A szerző – e korra vonatkozó alaposabb kutatások nélkül – az 1848 előtti állami törekvéseket kissé szentszövetségi jellegűnek látja, az ötvenes évekbéli bécsi hivatalnoki racionalizáció hasznait viszont (e tanulmány modernizációs szemlélete mentén) nagyobbnak érzi, mint kárait.

1867 után a liberális állam sorozatosan tesz olyan lépéseket, melyek az egyházaktól a társadalomszervezés monopóliumát fokozatosan elveszik. Ezek a lépések a magyar történettudomány eredményeiből közismertek. Az oktatás területén is – de a legkevésbé sem az oktatás szereplőire korlátozottan, hanem a tudomány, a sajtó, a liberális tőke, a társminisztériumok stb. tevékeny részvételével – több tekintetben is visszaszorulnak az egyházak.

Az 1860-as és 1870-es években nagyszabású kísérlet zajlott a tanfelügyelők afféle „kormánybiztosként" való működtetésére. Ugyanebben az időszakban az iskolafenntartás tekintetében az állam elsősorban nem az államosításban vagy állami iskolák létesítésében, hanem a községesítésben (valójában az iskolák szekularizált városi polgárság kezére adásában) és a városi iskolák létesítésében bízott.

A hetvenes években meg kellett kötni az „oktatásügyi kiegyezést" az egyházakkal és a központi államapparátushoz képest mindig is felekezetiesebb megyei erőkkel. Ez a kompromisszum részben a megyei erők kezébe adta az oktatáspolitikát. A oktatásügy községesítésére irányuló politika viszont még egy ideig kitartott, hogy utána a politika iránya valódi államosítássá, állami iskolalétesítéssé változzon.

A legfontosabb kérdésben, az iskola nyelvpolitikai szolgálatba állításában – mely az 1879-es törvénnyel veszi igazán kezdetét – nem véletlenül nem egyszerűen kormányzati, hanem szélesebb konszenzuson alapuló döntést kell látnunk: e törvénnyel kapcsolatban a parlament lényegében egységes volt, azaz a (pusztán a kormánypártra támaszkodó) kormánytól bizonyos értelemben független, önálló hatalmi ágként jelenítette meg az ál-

lam oktatáspolitikai akaratát. Az egy-egy felekezettel a szekuláris – illetve ekkor, a 90-es években éppen kultúrharcos – állam szemében túlzottan összefonódott megyei elitek egy-egy felekezet számára aránytalanul előnyös döntéseit az állami politika nem a tanfelügyelői hatalom növelésével, hanem a bírói hatalmi ág szerepének megnövelésével ellensúlyozta. A húszadik század elején az egyházak hatalmának korlátozását az iskolaszéki intézmény tényleges rájuk kényszerítésével, illetve a felekezeti tanító közalkalmazotti státuszának megerősítésével próbálta az állam elérni.

Tanulmányunk egyik legfontosabb eredménye, hogy az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben az első korszakban egyáltalán nem a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztésével történt, hanem mindazoknak a tényezőknek – bíróságoknak, professzióknak, helyi társadalomnak – a „helyzetbe hozásával", melyek a kormány potenciális szövetségesei voltak. Az állami hatalom expanziója a felekezetekkel szemben nem csökkenti az oktatási erőtér pluralitását, ellenkezőleg, növeli azt. A szakirodalom egy részében képviselt állítást, miszerint az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben szükségképpen a rendszer többpólusosságának csökkenéséhez vezet, cáfoljuk, sőt azt szeretnénk bizonyítani, hogy csak akkor vezet az állami expanzió hatalomkoncentrációhoz, ha az állam pusztán a tanügyigazgatás hatalmának növelésével, s nem új szereplők bevonásával teszi ezt.

A középiskolai oktatás szférájában az állam másképpen használhatta eszközeit. A tanügyigazgatás ténylegesen – nem jogszabályban rögzítetten – képes volt az egyházak különböző mértékű autonómiájához alkalmazkodó leghatékonyabb eszközöket megtalálni.

A harmincmillió magyar nemcsak utólag tűnik víziónak, de a kortárs adatok alapján is: az így megszerzett források alapján az iskoláztatás általános növekedése sokkal hatékonyabb volt, mint amennyire maga a magyarosítás programja.

Az állam a klasszikus középiskolai szférában alapvetően három módszerrel regulálta a felekezeti középiskolákat. Egyrészt a felekezet-független közműveltség normáinak – felekezeti autonómiát szükségképpen csökkentő – megfogalmazásával, másrészt a világi szaktudományok döntőbírává tételével a tananyaggal kapcsolatos tartalmi vitákban, harmadrészt a herbarti-zilleri tanítási módszerek elvárásával, melyek a fiatalabb, s állami képzettséget szerzett tanárokat hozták helyzetbe idősebb kollégáikkal szemben.

A felekezeti középiskolázás megversenyeztetésére előbb más állami típusú intézményeket – polgári iskolát, felsőkereskedelmit, reáliskolákat – állítottak fel nagyobb számban, s ezeknek az iskoláknak az egyenjogúságát az 1883-as minősítési törvénnyel – minthogy erre a középiskolai törvény kapcsán sokkal nagyobb erőkifejtésre kész egyházak miatt ott nem volt lehetőség – garantálták. (A középiskolák közötti egyenlőtlenségek a felsőoktatásba kerülés szempontjából ugyan megmaradtak, de a felsőoktatási intézmények azon csoportja is gyorsan növekszik – Kolozsváron például önálló természettudományi kar nyílik, amely elfogadja a reáliskolai bizonyítványt is.)

A kilencvenes években az – egyéb okokból kirobbant kultúrharc „hátán" megerősödő – oktatáspolitika egyrészt a törvénymódosítással eléri, hogy az egyházak számára oly fontos görög nélkül is lehessen gimnáziumi végzettséget szerezni, másrészt a görögpótló tárgy segítségével megerősíti a liberális eszmekörben fogant politikai szövegek arányát a közműveltségben, harmadrészt tantervpolitikai eszközökkel közelebb hozza egymáshoz – zömében továbbra is egyházi gimnáziumok értékvilágát sértve – a polgárit, a reáliskolát és a gimnáziumot. Az átjárás, a különbözeti érettségi minden eszközzel lehetővé tétele ahhoz vezet, hogy a felsőoktatásban is növekvő arányban tűnnek fel a hoszszú középiskolai szocializációjukat felekezetileg indifferens közegben szerzett diákok.

De a kilencvenes években az állami gimnáziumalapítás is felgyorsul, immár a klasszikus műveltséget, a latinos-humán szocializációt igénylők számára is felkínálva a felekezetileg indifferens iskolázás alternatíváját. (Furcsamód, az az ellenmozgás, amit a katolikus iskolaalapítások felfutása jelent, az állami szféra növekvő szekularizációjának a jele: nyilvánvaló, hogy egy egyébként is bővülő rendszerben akkor van értelme felekezeti forrásokat áldozni újabb iskolák alapítására – mikor pedig a meglévők finanszírozása is elég nagy feladat –, ha az állami iskolák katolikus szempontból nem kielégítő nevelést nyújtanak a többségében katolikus diáksereglet nek.) Tény, hogy a század elején, különösen az úgynevezett *Barkóczy*-érában (1906–1911), majd Zichy kultuszminisztersége idején, növekvő államsegély áramlik a katolikus egyházhoz.

Fontos azonban tudnunk: legfeljebb a kormány vagy egy tárca klerikalizálódásáról, s nem az állam klerikalizálódásáról beszélhetünk – ez esetben ugyanis nem kellene módszeresen titkolni a parlament elől az államsegélyeket.

További kutatást igényel, hogy szempontunkból a huszadik század első két évtizede egy új korszakot jelent-e, vagy csupán azt mondhatjuk, hasonló a helyzet, mint pl. Angliában, ahol az jellemzi ekkoriban a helyzetet, hogy amelyik ciklusban a konzervatív párt győz, abban kissé megerősödik az egyházi iskolák finanszírozása, amikor a liberálisok győznek, akkor kissé gyengül.

Az állami beavatkozás második korszakában a szeparációs logikával szemben az 1920-as években az állam és egyház összefonódására való jelek megerősödnek, s a szekularizálódó társadalom viszonyai között mind nagyobb mértékben egymásra támaszkodnak. A keresztény-nemzeti nevelés egész ideológiája végső soron az egyházakkal szemben növekvő állami befolyás egyik jele. Míg ugyanis a dualizmus korában az állam és egyház szétválasztása – a legutolsó másfél évtizedet nem számítva – egyértelműen előrehaladt s ez számukra meghagyott „területen" tulajdonképpen lehetőséget adott arcvonásaik markánsabbá tételére, addig a két háború között az állampolgári nevelés világnézeti tartalommal való feltöltése az első pillanattól kezdve az egyház és állam szimbiózisának hiányába hatott.

Addig, amíg az állam működési mechanizmusai nem alakultak át – lényegében a húszas években – az egyházak számára ez a helyzet felhőtlenül előnyösnek tűnhetett, úgy, mintha semmilyen árat nem kellene fizetniük azért, hogy a kormányzat szelleme kereszténybb lett. Attól kezdve azonban, hogy az állam maga is a társadalom átfogó ideológiai „megdolgozásának" programjába kezdett – az 1930-as évektől, az új típusú kormánypárt, az új sajtópolitika kialakításával – az egyházak már csak két alternatíva között választhattak: vagy megőrzik differenciált viszonyukat, az ellenzékiség lehetőségét az új ideológiai gépezettel szemben, s ezzel elveszítik a húszas évektől kezdve élvezett ideológiai privilégiumokat, vagy ellenkezőleg, készek „kifizetni" privilégiumaik „árát" az államnak, készek a konfliktusok titokban tartására, saját vezető elitjük olyan irányú átformálására, mely személyileg alkalmasabb az 1930-as évek politikai viszonyainak befogadásához. Az utóbbit választották.

III. Miközben a nagy társadalmi csoportok vetélkedtek az iskoláért, miközben az állam és egyház konfliktusának nagypolitikai folyamata zajlott, a szorosabban vett oktatás világában is megfigyelhetjük az állami hatalom növekedését.

A szembenálló felek ebben a történetben immár maga a szűkebben vett oktatási törvényhozás, a minisztériumi szintű rendeletalkotás, illetve a konkrét iskolákkal szemben fellépő tanügyigazgatás, s a másik oldalon a konkrét iskolák, tantestületek, tanárok, s civil szervezeteik.

Az „óriások csatájában" a szűkebb értelemben vett oktatás főszereplőinek – a tanügyigazgatási apparátus munkatársainak, a tanároknak, tanítóknak, igazgatóknak, tanáregyesületi, tanítóegyesületi vezetőknek, szakmai szervezetek vezetőinek, tankönyvírók-

nak s kiadóknak, taneszköz-gyártóknak, kisebb iskolafenntartóknak, szaktudományos egyesületeknek – a természetes szerepe adott volt: azáltal, hogy professzionalizálódtak, megfogalmazták érdekeiket és sajátos egyensúlyt alakítottak ki, az állam szövetségesei voltak a tradicionális egyházakkal szemben.

A népoktatásügyben – a törvényhozással, a kormánnyal, az egyházzal, a megyékkel szemben – az oktatási rendszer saját szereplőinek semmiféle esélyük nem lehetett, hatalmuk, súlyuk egyszerűen összemérhetetlen volt e szereplők hatalmával. Természetesen „a lakossággal" szembeni érdekérvényesítés – az iskoláztatási kötelezettség kikényszerítése azoknál, akik nem akarnak iskolába járni – sem olyan méretű feladat, mely az oktatásügy szereplői számára a reális lépték lett volna.

A népoktatás története ekképpen mindig is a „nehézsúlyú" szereplők mérkőzési terepe maradt, azaz a minisztériumé, az e kérdésekre nemzetiségpolitikai megfontolásokból odafigyelő miniszterelnökségé, a nagyegyházaké, a megyéké, a nagyvárosoké. A tanítók – önálló erőként – nem nagyon játszanak szerepet, s a tanfelügyelői testület is csak részben „a népoktatási szféra képviselője", gyakran – minthogy az állás nyilvánvalóan politikai – a megyében tekintélyes birtokos család sarja tölti be e fontos tisztséget. A kisebb szereplők éppen azáltal jutnak szerephez, hogy az egyes intézményeket fokozatosan kiszakítják a tanfelügyelő befolyása alól.

A népoktatásból alapvetően háromféle intézmény szakíttatott ki.

Már az 1868-as népiskolai törvényben is nevesített különállósággal rendelkezik a polgári iskola. A polgári iskolai érdekkör hamarosan kiformálódott. A polgári iskola önállóságában érdekeltek voltak 1. a népiskolában már egyáltalán nem tanító polgári iskolai tanítók, 2., az intézményigazgatók, 3. azok a kisvárosok, melyeknek iskolavárosi körbe való belépését éppen a népiskolától világosan megkülönböztethető polgári iskola léte tette világossá, valamint azok a nagyvárosok, ahol az alsóközépiskolázásra vágyó kispolgárság fontos helyi politikai szerepet játszott, 4. azok a minisztériumi tisztviselők, akik az állami tulajdonú iskolák kormányzását mint hatalmi és munkaformát jobban kedvelték, mint a zömében nem állami tulajdonú népiskolák felügyeletét.

A polgári iskola függetlenedésében érdekeltek több egymással párhuzamos politikaterületen érték el a polgári iskola kiszakadását a népiskolai érdekkörből. Az iskolaszékek és gondnokságok – azaz a laikus kontroll – hatalmát visszaszorították: az iskolák teljes jogú vezetői államilag kinevezett közalkalmazottak, a polgári iskolai igazgatók lettek. Az iskola pedagógusai elérték, hogy ne tanítói, hanem tanári oklevelet és besorolást kapjanak. A tanfelügyelő hatalmát több hullámban veszítette el, a végén szakmai jogköreit csak a polgári iskolai előadóján keresztül gyakorolhatta, hogy 1929-ben teljes hatáskörét a polgári iskolai főigazgatóra ruházza át.

Témánk szempontjából ez azt jelenti, hogy a központi államhatalom és egy kizárólag az államtól függő szakmai csoport sajátos koalíciót alkot, mely fokozatosan kiszorítja a megyei erőktől is függő – s hagyományosan az állam-egyház-megye erőviszonyrendszer figyelembevételével kinevezett – tanfelügyelőt.

A polgári iskola az 1883-as minősítési törvény után, s tantervének az alreáliskolához igazítását követően fokozatosan alsóközépiskolává válik, de e tanári csoporttal szemben az állami tanügyigazgatás befolyása sokkal nagyobb, mint az alsóközépiskolák egyetemet végzett tanári csoportjaival szemben. Az alsóközépiskolákat, különösen, mivel tanáraik a felsőközépiskola tanáraival azonosak, némileg védi a tudományági autonómia – a polgári iskolában semmi ilyesmiről nincs és nem is lehet szó. Ennek következtében a polgári iskolában a tanításmódszertan állami ellenőrzése sokkal hamarabb kap teret, mint az alreáliskolában vagy az algimnáziumban. Így a középiskolai szféra későbbi ellenőrzése a polgári iskolai közegben kialakított normákkal, igazgatási patternnekkel folyik.

A középfokú szakoktatás intézményei közül a felsőkereskedelmi iskolák az 1883-as minősítési törvénytől kezdve számítanak bizonyos értelemben középiskolának, de mivel

érettségit adó intézmények, s mivel jelentősebb központi kapcsolatokkal – tudniillik az ipari és kereskedelmi szakminisztériumbeliekkel – rendelkeznek, hamarabb szakadnak ki a tanfelügyelő alól, mint a polgári iskolák

A tanítóképzős és gyógypedagógiai érdekkör – különböző szempontból – a legerősebben kötődött a népiskolai szférához, csak igen későn s csak részlegesen tud kiszakadni. A tanítóképzés – noha a polgári iskolára épül – sokkal kevésbé párhuzamos intézmény a felső-középiskolával, mint a polgári iskola az alsó-középiskolával. Az állami szabályozás gyakorlatilag egyedüálló példájaként a szakmai csoport által már kiharcolt hatévfolyamosságot, ötévfolyamosságra léptették vissza a húszas években.

A klasszikus középiskolai szférában az állami kontroll növekedése egyfelől abban érhető tetten, hogy maga az állami középiskolai tanterv – mely a formális képzésről a tudományági képzésre helyezi a hangsúlyt – az 1867 előtti régi rendszerben képzett tanárokat sok tekintetben kellemetlenül érintette. Másfelől pedig abban, hogy az állami befolyás növekedése az új – a klasszikus gimnáziumokétól eltérő – szellemiségű intézmények által kiadott évfolyam-bizonyítványok elfogadását a nagytekintélyű klasszikus intézményekre gyakorlatilag rákényszerítette.

A főigazgatói hatalom nagyon sok tekintetben növekedett, az igazgató a tanárok egyenrangú kollégájából egyes helyeken a testület felsőbbség előtti képviselőjévé, másutt viszont fordítva, az állami hatalom iskolákra kényszerítőjévé változott.

Az állami hatalom növekedése ellenére a dualizmus korában a tanári-igazgatói autonómia magas szintű, a rendszer alapvetően egyensúlyelvű maradt.

Az állami hatalom kiterjesztésének második korszaka két alkorszakra oszlik. A húszas években, a konszolidáció után látszólag visszaáll a dualizmuskori egyensúlyhelyzet, úgy tűnik, egyszerűen továbbhaladnak a dualizmuskori folyamatok. Ez azonban csak a látszat: a politikai érveléssel történő elbo-csájtások nemcsak a liberálisokat és baloldaliakat érintik, hiszen az állásban maradókat is orientálják ezek a fegyelmik és b-listázások, hogyan kell viselkedni, hogyan kell gondolkodni. A numerus clausus nemcsak a zsidókat érinti, hanem magának a középiskolának a minősítő erejét: eddig az volt a középiskola szelektivitásának legfőbb ideológiája, hogy az alanyi jogon felsőoktatásba kerülő diákokat megfelelően szűrni kell. Ettől kezdve világossá vált, hogy az iskolának nem áll módjában, hogy saját minősítő rendszerével az egyetemre alklamasnak nyilvánítson valakit. Ez a tény megváltoztatja az iskola egész – korábban versenyelvű – légkörét.

Az állami hatalom növekedése – eme jelzéseken túl – már ekkor egyre inkább a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztését jelenti. Amint a személycseréket és a központi politikai kormányzat szándékainak megváltozását a nagy külső – 1930 utáni – válságjelenségek indokolttá teszik, lényegében felszabadul az út magának a rendszernek az átalakulására.

Az 1935-ös fordulat egyfelől a tanügyigazgatási ágak iskolatípus szerinti szakmai professzionális differenciálódása helyébe a politikai centralizáció-bürokratikus dekoncentráció sajátos kettősségét állította, másfelől pedig a tanfelügyelet hatalmát az igazgatókkal, tanárokkal, tanulókkal szemben erősen kiterjesztette. A törvény előbbi lépése a társadalmi partnerek befolyásának csökkentését célozza, a második viszont a szűkebb szereplők autonómiáját korlátozza.

Ennek az utóbbi kérdésnek a megvalósulása igényli a leginkább az iskolaszintű, illetve levéltári jellegű kutatást. Míg ugyanis az egész társadalomban zajló oktatási folyamatokat elsősorban a statisztika alapján érthetjük meg, s az állam és egyház küzdelmének bőséges politikai nyilvánossága, szakirodalma van, a kisebb, de a szűkebben vett oktatási szférán kívüli társadalmi partnerek is rendelkeznek saját folyóiratokkal vagy más lehetőségekkel álláspontjuk megjelenítésére, addig a tanügyigazgatás és a tanárok/tanítók közötti konfliktusokról szinte kizárólag a tanító és tanáregyesületi közlönyök számolnak be. Ráadásul a konfliktus egy bizonyos szintjén felül a beszámolók éppen, hogy csökkenő

konfliktusról számolnak be, hiszen a nagy és tartós konfliktus mintegy meggyőzi a tanár- és tanítóegyesületek vezetését arról, hogy nem alkalmi visszaélésről, hanem rendszerszintű stratégiai elmozdulásról van szó.

Ez esetben pedig a cél, vélték, hogy az új stratégia fővonalát megkeressék. Általában – hacsak valamilyen külső támogatóra nem számíthattak – a tanár- és tanítóegyesületek ellenállása két-három év alatt elkopott, s az egyesületekben olyan személyi váltások játszódtak le, melyek eredményeképpen az egyesület akár „túl is teljesíthette" a tanügyigazgatási tervet. Az egyéni iskolák, egyéni tanárok szintjén természetesen az átformálódási folyamat sokkal lassúbb, sőt van, akinél meg sem indul. Az egyének egy része bízhat személyes tekintélyében és mozgásterében, kapcsolati hálójában, s abban, hogy előbb éri el a nyugdíjkorhatárt, mint hogy az iskolai mindennapok átalakulása elérje azt a mértéket, hogy jobban emlékeztessen az 1933 utáni német, mint az 1918 előtti magyar viszonyokra. A tanárok és a tanügyigazgatás viszonyát éppen ezért csak kifejezetten levéltári anyagokkal tudjuk dokumentálni. (A nyolcvanas évek első felében még tudtunk néhány interjút is készíteni a harmincas évek második felének néhány tanáregyéniségével.)

Természetesen a tanügyigazgatási expanziót nemcsak az oktatási rendszeren belüli szereplők ellenállása, illetve annak hiánya, hanem a kor alapvető belpolitikai és világpolitikai eseményei is érintik. Ezek pedig a területi revízió sajátos kihívásai, illetve a honvédelmi nevelés sajátos problematikája. Kutatásaink azonban azt igazolják, hogy ezek a tényezők csak felgyorsították azt a folyamatot, hogy az állam immár elsősorban a tanügyigazgatás segítségével fokozott kontroll alá kezdte vonni a magyarországi oktatásügyet.

Mindezekkel az elemzésekkel azt szeretnénk igazolni, hogy az állami befolyás növekedése az oktatásban nagyságrendileg komplexebb jelenség, mint korábban véltük. Az állami expanzió ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, melyek az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartóknak iskolafenntartási lehetőségeit érintik. Az állami hatalom kiterjesztése közel sem szükségszerűen jelenti az egyéni „életvilág gyarmatosítását", az „egyének államosítását", hiszen az állami expanzió – amennyiben ellenfelét a tradicionalitás erőiben találja meg – legfőbb szövetségese épp a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség, a piac stb. Ha azonban az állam – egy megváltozott történelmi helyzetben – nem „a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség és a piac" erőivel kíván összefogni, hanem éppen mindezeket kívánja korlátozni, akkor nincs az a tradicionalitás, amely a fenyegetett egyéni autonómiákat meg tudja védeni a tanügyigazgatás és az államilag támogatott politikai mozgalmak expanziójától.

Irodalom

1883: II. tc, 1911. 1883: II. tc. In: *1881–1883. évi törvénycikkek*. Budapest. (1911)
1941, népszámlálás. *Az 1941. évi népszámlálás összefoglaló adatai*. Budapest. (1978)
1960, 1980, népszámlálás. *Az 1960., 1980. évi népszámlálás kötetei.* (1960., 1980)
A budapestvidéki, 1929. *A budapestvidéki tankerület igazgatóinak értekezlete Miskolcon*. 1929. május 20–21. Miskolc. (1929)
A felsokereskedelmi, 1931. *A felsokereskedelmi iskolai igazgatók 4. értekezletének jegyzokönyve.* Budapest. Révai Nyomda, (1931)
A felsőmezogazdasági, 1924. *A felsomezogazdasági iskolák szervezete és rendtartása.* OKT-javaslat, OPKM, Budapest. (1924) Kézirat.
A gymnasiumi, 1886–87. A gymnasiumi tanterv módosítása. *Országos Tanáregyesületi Közlöny*, 1886–1887.
A győri, 1939. *A győri egyesült katolikus plébániák önkormányzati egyházközség (röviden: kat. autonómia) tanítóegyesületének szolgálati szabályzata.* Győr. (1939)
A háború, 1939. *A háború utáni magyar pedagógiai irodalom. A visszacsatolt területek tanítóinak átképző tanfolyamán tartott előadás.* Egyetemi Nyomda, Budapest. (1939)
A katolikus. *A katolikus püspöki kar konferenciáinak jegyzőkönyve.* (Kőnyomatos kiadvány, OL)

A két világháború, 1984. *A két világháború közötti Magyarországról*. (Szerk.: Lackó Miklós.) Kossuth Könyvkiadó, Budapest. (1984)
A korszerű. *A korszerű közszolgálat útja*. 1–17. kötet. (1936–1944)
A középiskola, 1906. *A középiskola reformja. Vita a középiskola-kérdésről.* Huszadik Század könyvtára, Társadalomtudományi Társaság.
A közoktatásügyi, 1935. *A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése.* (Kiad. és bev.: Hóman Bálint. A térképeket tervezte: Sipos Sándor.) Állami Nyomda, Budapest. (1935)
A m. kir. Állami Munkaerőhivatal. *A m. kir. Állami Munkaerőhivatal évi jelentése: 1927; 1929.* Budapest, (1927, 1929)
A Magyar Gyáriparosok. A Magyar Gyáriparosok Országos Szövetségének évi jelentése.
A magyar ipar, 1932. *A magyar ipar almanachja*. Budapest. (1932)
A magyar ipar, 1941. *A magyar ipar.* (Szerk.: Árvay József.) Budapest. (1941)
A magyar katolikus, 1992. *A magyar katolikus püspökkari tanácskozások története és jegyzőkönyvei. 1919–1944 között I-II. kötet.* Aurora, München – Budapest. (1992)
A magyar közoktatásügyi, 1927. *A magyar közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet szervezete. A visszacsatolt területek tanítóinak átképző tanfolyamán tartott előadás.* Egyetemi Nyomda, Budapest. (1927)
A magyar közoktatásügyi, 1939. *A magyar közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet szervezete. A visszacsatolt területek tanítóinak átképző tanfolyamán tartott előadás*. Egyetemi Nyomda, Budapest. (1939)
A magyarországi református. *A magyarországi református egyház egyetemes konventjének jegyzőkönyve.* Budapest. (1938, 1943)
A magyarországi, 1942. *A magyarországi református egyház törvényei.* Budapest. (1942)
A népiskola, 1939. *A népiskola szervezete és igazgatása. A visszacsatolt területek tanítóinak átképző tanfolyamán tartott előadás.* Egyetemi Nyomda, Budapest. (1939)
A nevelés 3., 1984. *A nevelés története, 3*. (Szerk.: Tóth Gábor.) Tankönyvkiadó, Budapest. (1984)
A pécsi, 1944. *A pécsi tankerület közép-, középfokú és szakiskolai igazgatóinak értekezlete, 1943. december 17.* Kultúra Nyomda, Pécs. (1944)
A református A református egyház törvényei. A magyarországi református egyház hivatalos kiadványa, Budapest. (1942)
A törvényhatósági, 1880. *A törvényhatósági közigazgatás kézikönyve, I. köt.* (1880)
Adamikné, 1990. *Adamikné Jászó Anna: Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolákban 1869–1905.* Tanítóképző Főiskola, Budapest. (1990)
Áfra Nagy János (1929): *A magyar iparostanonc oktatás története*. Budapest, Iparostanonciskolai Tanítók Egyesülete.
Ágoston György (1989): Felméri Lajos a nevelés liberális és utilitarista irányzatairól. *Pedagógiai Szemle*, 4.
Ágoston György (1989a): Felméri Lajos pedagógiájának szociálantropológiai alapjai. *Magyar Pedagógia*, . LXXXIX. évf. 3–4. sz. 251–267. p.
Állam, 1999. Állam és tanszabadság. *História*, 21. 8., 24–25. (1999)
Alvinczy Sándor (1906): *Középiskolai reformjavaslatok.* Nagyvárad.
Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
Archer, Margaret (1979): *Social Origins of the Educational Systems*. Sage, London.
Archer, Margaret (1988): *Az oktatási rendszerek expanziója*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
Aschbinder Antal (1893): *A katolikus egyház autonómiájáról Magyarországban.* Budapest.
Glatz Ferenc (1984): Németbarátság, kollaboráció, megszállás. Hóman Bálint 1944. március 19–ről. In: *Az 1944. év históriája*. (Szerk.: Glatz Ferenc.) História Könyvek, 30–38.
Az állami, 1943. *Az állami vallásügyi igazgatás hatályos jogszabályai.* Szerk.: Haray László. Budapest. (1943–1944) Egyetemi ny. 1–3. köt.
Az értelmiség, 1931. *Az értelmiség válsága.* Magyar Társadalomtudományi Társaság, Budapest. (1931)
Az iskoláztatási, 1939. *Az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosítása.* A visszacsatolt területek átképző tanfolyamán tartott előadás. Egyetemi ny., (1939)
Az Országos Mezőgazdasági Az Országos Mezőgazdasági Szakoktatási Értekezlet Jegyzőkönyve. Budapest. (1926, 1927)
Bajkó Mátyás (1988): Fejezetek a debreceni református kollégium történetéből. *Pedagógiai Szemle*, 10.
Bajomi Iván (1988): A franciaországi helyi oktatásirányítási küzdelmek intézményes keretei. *Szociológia*, 1.
Baker, Gordon (2001): The romantic and radical nature of the 1870 Education Act. *History of Education*, Volume 30., Number 3./May 1. 211–232.
Ballér Endre (1989): A magyar tantervelmélet kezdetei. *Pedagógiai Szemle*, október.
Ballér Endre (1991): *Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX–XX. században: Akadémiai doktori értekezés,* Budapest.
Ballér Endre (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, 3.
Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században.* Országos Közoktatási Intézet,
Balogh József (1927): Középiskolai kérdések az egyetem szemszögéből. *Magyar Szemle*, november.
Balogh Sándor (1962): A bethleni konszolidáció és a magyar neonacionalizmus. *Történelmi Szemle*, 34.

Balogh Margit – Gergely Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon (1790–1792).* Budapest, História – MTA TTI.
Balogh Margit – Gergely Jenő (1996): *Egyházak az újkori Magyarországon (1790–1792)*. Budapest, História, – MTA TTI.
Barsi József (1864–1867, szerk.): *Magyarország közoktatási statisztikája 1864/5–1867/8* (Hiv. Stat. Közl. 1868/5.)
Bassola Zoltán (1998): *Ki voltam… Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai*. Budapest, OPKM.
Baumann János (1935): *Tanulmányi felügyelői és szakfelügyelői beszámolók*. Budapest, Franklin Nyomda.
Beattie, Nicholas (1998): Movements or Institutions? The French mouvements pedagogiques. *Comparative Education*, 34. 3. November 1.
Becker Vendel (1942): *Gondolatok a katolikus iskolai főhatóság szervezetéről és feladatairól*. Budapest.
Benda Kálmán (1980): Az udvar és az uralkodó osztály szövetsége a forradalom ellen 1795–1812. In: *Magyarország története*. 5. köt., Budapest.
Benisch Artur (1943): A zsidók térfoglalása és elhelyezkedése a mai Magyarország területén 1830–1930. *Magyar Statisztikai Szemle.*
Bentley, A. F. (1908): *The process of government.*
Bényei Miklós (1994): *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon.* Debrecen, Csokonai Kiadó.
Berend T. Iván (1982): *Válságos évtizedek*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Berényi Szilárd (1942): *A katholikus autonómia és az egyházközségek.* Budapest,.
Bibó István (1988): A magyar közigazgatásról. In: *Bibó István Művei.* Budapest, Magvető Kiadó.
Björk, Ragnar (1993, editor): *Contemplating evolution and doing politics: historical scholars and students in Sweden and in Hungary facing historical change, 1840–1920*. A symposium in Sigtuna, June 1989. Stockholm, Sweden. Kungl. Vitterhets, historie och antikvitets akademien. Distributor, Almqvist & Wiksell International. 133.
Bognár László (1989): Három gimnázium tanulóinak összehasonlító szociológiai vizsgálata 1920–1948 között. In: *Magyar Pedagógia*, LXXXIX. évf. 1. 31–54.
Bolyki-Ladányi – Bolyki János – Ladányi Sándor (1987): A református egyház. In: *A magyar protestantizmus 1918–1948.* Tanulmányok. Budapest, Kossuth.
Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Bricht Lipót (1896): *A Budapesti Kereskedelmi Akadémia története*. Budapest.
Brickman, William W (1972.): Notae: Selected Bibliography on Church-State-School Relations in Historical, International, and Contemporary Perspectives. *Paedagogica Historica*, 12. 1. 158–165.
Brickman, William W. (1978): Theoretical and Critical Perspectives on Educational History. *Paedagogica Historica,* 18. 1. 42–83.
BSÉ Budapest székes főváros statisztikai és közigazgatási évkönyvei.
BSK Budapest székes főváros statisztikai közleményei.
Bucsay Mihály (1985): *A protestantizmus története Magyarországon*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Chisholm, L. (1996): A singular history? The development of German perspectives on the social analysis of education. *British Journal of Sociology of Education*, 17. (2.) 197–211.
Conroy, James C.): A Very Scottish Affair 2001: Catholic education and the State. *Oxford Review of Education*, 27. 4. December 1.
Crook, David; McCulloch, Gary (2002): Comparative approaches to the history of education. *History of Education*, 31. 5. September 01.
Curry, B. K. – Houser, N. O. (1997): Moderate secularism: contructing a language of possibility for religion in public education. *Educational Policy*, 11. 1. 41–57.
Csépányi Dezső (1972): *Az ellenforradalmi rendszer munkásellenes politikája 1935–1939.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
CSI, 1936. *Cselekvés Iskolája.*
Csizmadia Andor (1966): *A magyar állam és egyházak jogi kapcsolatainak kialakulása és gyakorlata a Horthy-korszakban.* Budapest, Akadémiai Kiadó,
Csizmadia Andor (1976): *A magyar közigazgatás fejlődése a XVIII. századtól a tanácsrendszer létrejöttéig.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Csizmadia Andor (1981): Eötvös József egyházpolitikája. *Világosság*, 8.
Darvas Péter és Gyekiczky Tamás (1986): *A középfokú szakoktatás rendszerének átalakulása 1949–1956 között.* Budapest, OKI.
De Puelles, Benítez, Manuel (1997): Literacy in Spain: Research Approaches and Recent Publications. *Paedagogica Historica*, XXXIII. 2. 483.
Deák Gyula (1938): *Feljegyzések a polgári iskola és a tanáregyesületek múltjából.* Budapest, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület.
Dengl János (1925): *A hazai felsőfokú kereskedelmi oktatás múltja és jelenállapota.* Budapest, Franklin.
Dengl János (1934): *A kereskedelmi szakoktatás szolgálatában*. Budapest.
Disputa, 1940. Disputa a magyar nemzetfogalomról. *Társadalomtudomány*, 4.

Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi" (Az 1907. évi iskolatörvények). *Századok*, 3–4.
Dolmányos István (1979): A koalíció kormányzatának első szakasza (1906–1907). In: *Magyarország története 1890–1918.* Főszerk.: Hanák Péter, szerk.: Mucsi Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Donáth Péter (1996): *Iskola és politika: Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez.* Budapest.
Draskovits Pál (1940): *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés.* Szombathely, .
Durkheim, É. (1980): *Nevelés és szociológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Eggermont, Betty (2001): The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880–1940. *History of Education*, 30. 2. March 1. 129–140.
Egyházkerületi, 1942. *Egyházkerületi népiskolai felügyelői jelentés a Tiszántúli Református Egyházkerület népiskoláinak 1941–42-ik iskolai év állapotáról.* Debrecen, Debreceni Nyomda.
Encyclopedia Britannica 19297.k. 987.
ENE, *Az elemi népoktatás enciklopédiája.* Szerk.: Kőrösi Henrik és Szabó László. Atheneum, Franklin Társulat. (1908–1912)
Eötvös Károly Lajos (1889): *Az egyházi közigazgatás kézikönyve, I–II.*
Eötvös József (1976): *Kultúra és nevelés.* Budapest, Magyar Helikon.
EPL Esztergomi Püspöki Levéltár.
Erdős Ferenc (1911): *A görög nyelv tanítása Magyarországon*. Budapest, Atheneum, .
Erényi Tibor (1993): Tekintélyelv – parlamentarizmus – népiség. *Világosság*, 6.
Értelmiségszociológiai, 1981. *Értelmiségszociológiai írások Magyarországon, 1900–1945.* (Szerk.: Huszár Tibor.) Budapest, Kossuth Könyvkiadó. (1981)
Ezer, 1996. *Ezer éves a magyar iskola.* Szerk.: Kelemen Elemér és Kardos József. Budapest. (1996)
Far Sándor (1993): Román nemzetiségi oktatási törekvések a dualizmus korában. *Educatio*, 2.
Felekezeti, 1991. *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*. (Összeállította: Mészáros István.) Budapest, OKI (A tantervelmélet forrásai, 14.).
Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok.* Budapest, Tankönyvkiadó, .
Felkai László (1988): Trefort Ágoston miniszteri évei. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 674–685.
Felkai László (1992): Az Országos Közoktatási Tanács múltjából. *Pedagógiai Szemle*, 3.
Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Budapest, OPKM.
Felkai László (2001): a XIX. század végi gimnáziumi tantervek. In: *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban.* Szerk.: Horánszky Nándor. KÁPOKSZI, Budapest.
Ferge Zsuzsa (1984): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó, .
Finászy Ernő (1896): *A magyarországi középiskolák múltja és jelene.* Budapest.
FN, Felsőházi Napló.
Forster Gyula (1888): *A magyar vallás-alap hajdan és most.* Budapest.
Franklin, Barry M. (1999): Review Essay: The state of curriculum history. *History of Education*, 28. 4. December 1. 459–476.
Galántai József (1960): *Egyház és politika, 1890–1918*. Budapest, Akadémiai Kiadó, .
Gergely Ferenc és Kiss György (1976): *Horthy leventéi.* Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
Gergely Ferenc (1971): Az 1939. évi II. törvény és a leventeintézmény. *Magyar Pedagógia*, LXXI. évf. 3. 295–307.
Gergely Ferenc (1983): A magyar cserkészmozgalom újjászervezése és problémái 1919–1933. *Történelmi Szemle*, 2.
Gergely Ferenc (1985): A cserkésznevelés fő gyakorlati eszközei, módszerei. *Magyar Pedagógia*, LXXXV. évf. 3. 287–298.
Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészet története*. Budapest, Göncöl Kiadó,
Gergely Jenő (1977): *A politikai katolicizmus Magyarországon (1890–1950).* Budapest, Kossuth Könyvkiadó,
Gergely Jenő (1977): *A keresztényszocializmus Magyarországon 1903–1923.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Gergely Jenő (1992): *A katolikus egyházi elit Magyarországon 1919–1945.* Budapest.
Gergely Jenő (1993): *A keresztényszocializmus Magyarországon 1924–1944.* Budapest, Typovent Kiadó.
Gergely Jenő (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon, 1919–1945*. 2. jav. kiad., Budapest, Pannonica, cop.
Gerő András (1991): Hóman-Szekfü, és ami utána következik. *Kritika*, 2.
Gerő András (1993.): *Magyar polgárosodás.* Atlantisz,
Gerő András (1996): *Utódok kora. Történeti tanulmányok, esszék.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
Glatz Ferenc (1990): Bevezetés. In: Klebelsberg Kunó: *Tudomány, kultúra, politika.* Budapest, Európa.
Glatz Ferenc (1970): Az Akadémia két világháború közötti történetéhez. *Magyar Tudomány*, új folyam, 15. 4. 873–880.
Glatz Ferenc (1980): *Történetíró és politika.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra-kulturált nemzet*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

Gonda László (1992): *A zsidóság Magyarországon 1526-tól 1945-ig.* Budapest, Századvég.
Gööz József (1881): A községi iskola száz év előtt és ma. *Paedagógiai Szemle.*
Grosvenor, Ian (1999): 'There's no place like home': education and the making of national identity. *History of Education*, Volume 28, Number 3/September 1, .
Grosvenor, Ian; Lawn, Martin (2001): Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies. *History of Education*, 30. 2. March 1. 105–108.
Gulyás Pál (1939): *Magyar írók élete és munkái I.* Budapest.
Gunst Péter (1986): Kelet-Európa gazdasági-társadalmi fejlődésének néhány kérdése. In: *Helyünk Európában II.* (Válogatta és szerkesztette: Ring Éva.) Budapest, Magvető Könykiadó.
Guta J. (1886–87): Megjegyzések a miniszteri jelentéshez. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 6.
Gyáni Gábor (1991): A hazai munkásság társadalomtörténete 1910–1914. *Historia*, 1.
Gyáni Gábor – Kövér György (2001): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig.* Osiris Kiadó, Budapest.
Gyapay Gábor (1989): *A Budapesti Evangélikus Gimnázium.* Budapest.
Györgyi Zoltán (1991): A magyarországi mezőgazdasági szakképzés a századfordulótól a 40-es évekig. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Mezőgazdasági tulajdonviszonyok változása és a szakképzés.* Budapest, OKI.
Gyulai Béla (1892): Népoktatásunk a vegyes-házbeli királyok korában. *Magyar Paedagógia*, I.
Hajdu János (1933): *Eötvös József báró első minisztersége*. Budapest.
Hajdu Tibor (1981): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei az első világháború előtt és után. *Valóság*, 7. 7.
Halász Ferenc (1896): *Teendőink a népoktatás terén.* Budapest.
Halász Ferenc 1(897): A népiskolai tanfelügyelet reformjáról. *Néptanítók Lapja*, 16.
Halász Ferenc (1902): *Állami népoktatás.* Budapest, .
Halász Gábor (1984): *Felügyelet és oktatásirányítás 1945-től napjainkig*. Budapest, OKI.
Halász Gábor (1992 Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio*, 1.
Halász Gábor – Lukács Péter – Nagy Mária (1981): *Oktatáspolitika és oktatásirányítás.* Budapest, OKI.
Haller István (1927): *Katolikus egyházi vagyon és protestáns államsegély*. Budapest.
Hamar Pál, közalapítványi királyi ügyigazgató, mint a szent korona egyik ügyészének véleménye, melyet a Tanulmányi Alap jogi természete kérdésében a Magyar Országgyűlés Képviselőháza kiküldött bizottságának f. 1875. ápr. 20. és máj. 7. kelt felhívásai nyomán tisztelettel előterjesztett. Budapest. (1875)
Hamar Mária (1976): A magyar nyelv kötelező tanulásáról. *Századok*, 1.
Hanák Péter (1975): *Magyarország a Monarchiában.* Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Hanák Péter (1979): Társadalmi és politikai küzdelmek az 1890-es évek első felében. In: *Magyarország története 1890–1918*. Főszerk.: Hanák Péter, szerk.: Mucsi Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Hans, Nicholas (1947): *Comparative Education*. London.
Hanuy Ferenc v1918): *Hetven éves küzdelem az autonómiáért*. Budapest.
Hefty györgy (1938): *Magyar tanítók albuma.* Tanulmányok a nemzetnevelés jegyében folyó elemi népoktatás, a népiskolával kapcsolatos intézmények és a népművelés legfőbb kérdéseiről. (Szerk.: Hefty György.) Budapest.
Heiszler Vilmos (1990): Hadsereg, társadalom, külpolitika Közép Európában a 19. század második felében. *Századok*, 2.
Hekler Antal (1942): *Magyar kultúrpolitika, 1919–1939.* Budapest.
Heksch Ágnes (1962): Adatok a numerus clausus történetéhez. *Pedagógiai Szemle*, 7–8.
Herbst, Jürgen (1990.): The International Standing Conference for the History of Education after the First Decade. *Paedagogica Historica*; 26. 1. 85–89.
Hét, 1990. *Hét évtized a hazai zsidóság életében.* Budapest, MTA Filozófiai Intézet.
HK, 1990. *Hivatalos Közlöny.*
Hóman Bálint (1935): *A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése*. Budapest.
Hóman Bálint (1938): *Művelődéspolitika.* Budapest.
Hóman Bálint (1942): *Magyar sors – magyar hivatás.* Budapest.
Horánszky Nándor (1999): 150 éves az Organisationsentwurf. *Új pedagógiai Szemle*, 49. 9. 61–72.
Horánszky Nándor (1999): *Erkölcsi rend és szakmaiság a tantervekben: Tantervtörténeti tanulmányok*. Budapest, OKI.
Horváth Győző (1931): *Iskola, község, állam. Az elemi iskolák személyi terheinek igazságos elosztása és a tanítók sérelmeinek megszüntetése.* Kalocsa.
Horváth József (1943): *Nem állami tanítók választása, alkalmazása, véglegesítése, illetménye.* Budapest.
Horváth Pál (1989): *Tanszabadság Magyarországon.* Budapest.
Horváth Attila (1990): Porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, 4.
Horváth Győző – Ruszthy Rusztek Károly (1938): *Törvényjavaslat-tervezet a népiskolai terhek arányosításáról és a nem állami tanítók helyi illetményeinek korszerű kiszolgáltatásáról.* Budapest, May Nyomda.
Husén, T. – Kogan, M. (1983): Educational Policy and Educational Research. London, Routledge, .
Huszár Tibor (1972): Az értelmiség szociális jellemzői és fogalma. *Valóság*, 2.

Huszti József (1942): *Gróf Klebelsberg Kunó életműve.* Budapest, MTA.
Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. London, Calder and Boyars.
Illyefalvi I. Lajos (1930): *A munkások szociális és gazdasági viszonyai Budapesten*. Budapest.
Illyefalvi I. Lajos (1933): *A hatvanéves Budapest*. Budapest.
Illyefalvi I. Lajos (1935): A közoktatásügy Budapesten a világháborút megelőző években. *Statisztikai Közlemények*, 71. Budapest.
Illyefalvi I. Lajos (1935): *A főváros polgári népességének szociális és gazdasági viszonyai.* Budapest.
Imre Sándor (1936): A nyelvi kisebbségek iskolái. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 7.
Imre Sándor (1941): *A gazdasági középiskolák része a köznevelésben*. Budapest, Minerva Nyomda.
Index, 1970. Index Bibliographicus. *Paedagogica Historica*, 10. 2. 293–451.
Iratok. *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában, IV.* (Szerk.: Kemény G. Gábor.) Budapest, Tankönyvkiadó, 1951–1970.
Iskolai népességek társadalmi háttere. 2003. Nagy Péter Tibor szerk., sajtó alatt, 2003.
Jáki László (1970): *A magyar pedagógiai irodalom, 1920–1944.* Budapest, OPKM.
Jáki László (1991): *Magyar pedagógiai irodalom 1919–1944.* (Folyóiratcikkek.) (Összeállította: Jáki László.) Budapest, OPKM.
Jennings, M. K. (1977): P*olicy and Policy Making in Local Educational Authorities.* London, Batsford.
Jóboru Magda (1972): *A köznevelés a Horthy-korszakban. (Alsó- és középfokú oktatás.)* (Neveléstörténeti Könyvtár) Budapest, Kossuth Könyvkiadó/Tankönyvkiadó.
Jóború Magda (1979): Köznevelésünk felszabadulás utáni történetének néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, 10. 867–876.
Juhász Gyula (1964): *A Teleki-kormány külpolitikája 1939–1941*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Juhász Gyula (1969): *Magyarország külpolitikája 1919–1945*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
Juhász Gyula (1983): *Uralkodó eszmék Magyarországon, 1939–1944.* Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
Kádár L. Levente (1936): A közigazgatás szociális feladatai. In: *A mai magyar közigazgatás*. (Szerk.: Mártonffy Károly.) Budapest.
Kállay István (1989): *A városi önkormányzat hatásköre Magyarországon, 1686–1848.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kanyar József (1989): *Népoktatás a Dél-Dunántúlon (1770–1868).* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kapor Károly (2000): Veszprém megye közoktatásának főbb változásai a dualizmus korától napjainkig: (1868–2000). *Megyei pedagógiai körkép*, 30. 4–5. 41–67.
Karády Viktor (1993): Rétegmobilitás, státuszmobilitás és felekezeti vegyesházasság Budapesten a két világháború között. *Szociológiai Szemle*, 2. 3–44.
Karády Viktor (1994): Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek. In: *A tudománytól a tömegkultúráig.* (Szerk.: Lackó Miklós.) Budapest, MTA Történettudományi Intézete.
Karády Viktor (1995): A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon. *Educatio*, 4.
Karády Viktor (1997): *Zsidóság, modernizáció, polgárosodás.* Cserépfalvi.
Karády Viktor (1997a): *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon.* Budapest.
Karády Viktor (2000): *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945).* Történeti-szociológiai tanulmányok.
Karády Viktor (2000a): Magyar kultúrfölény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? *Educatio*, 9. 2. 239–252.
Karády Viktor válásstatisztikai adatbázisa.
Kardos József (1985): *A szentkorona-tan története.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kardos József (1995): *Opponensi vélemény.* Kézirat. (A szerző birtokában.)
Kármán Mór (1904): A felekezeti oktatás és az állam részvéte a népiskola szervezésében. (I.) *Budapesti Szemle*, 332. 161–198.
Kármán Mór (1906): Népoktatásunk szervezése és újabb törvényhozás szüksége. (I.) *Budapesti Szemle*, 357.
Kármán Mór (1909): *Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Budapest, Eggenberger.
Kármán Mór (1911): A nemzeti nevelés eszméjének kialakulása 1848-ig. *BpSZ*, 3. 48–74., 209–232., 363–392.
Kármán Mór (1911): Közművelődésünk fejlődése a szatmári békéig. *Budapesti Szemle*, 409. 28–69.
Kármán Mór (1911): Közoktatásunk országos szervezésének nehézségei a XVIII. században. (I.) *Budapesti Szemle*, 410. 218–239.
Katus László (1979): A népesedés és a társadalmi szerkezet változásai. In: *Magyarország története 1848–1890.* Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Katus László (1979): A nemzetiségi kérdés és Horvátország története. In: *Magyarország története 1848–1890.* Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Akadémiai Kiadó, Budapest.
KB, *Közigazgatási Bírósági Határozatok Tára.*
Kecskeméti Károly (1982): A liberalizmus és a zsidók emancipációja. *Történelmi Szemle*, 2.
Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kelemen Elemér (1994): *Hungarian history of education literature: 1991–1993.* Gent, Univ. Gent.

Kelemen Elemér (1994): Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: *Az oktatási törvényhozás változásai.* Budapest, FPI.
Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. *Educatio*, 3.
Kelemen Elemér (1995): *Bírálat Nagy Péter Tibor: Tanügyigazgatás és oktatáspolitika a polgári Magyarországon című dolgozatáról.* Kézirat. (A szerző birtokában.)
Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség.* OI-Új Mandátum, Budapest.
Kenyeres Elemér (1921): *A kisdednevelés és a kisdedóvóintézetek története.* Budapest, Löblitz.
KSZ, *Kereskedelmi Szakoktatás.*
Kertész Ödön (1960): A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium első két évtizede 1912–1932. *Pedagógiai Szemle*, 6., 11.
Kis János (1997): Túl a nemzetállamon. In: *Az állam semlegessége*. Budapest, Atlantisz.
Kisparti János (1938): *Szakiskolai kérdések a szegedi tankerület szakiskolai igazgatóinak értekezletén.* Szeged, Árpád Nyomda.
Kiss Tamás, T. (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról: 1867–1993*. Budapest, Konferencia Központ és Szabadegyetem Alapítvány.
Kiss Tamás, T. (1998): *Állami művelődéspolitika az 1920-as években*. Budapest. MMI-Mikszáth Kiadó.
Kiss Tamás, T. (1999): Felnőttoktatás-történet Magyarországon. *Educatio*, 8. 1. 3–13.
Kiss Tamás, T. (1999): *Klebelsberg Kunó.* Budapest, Új Mandátum.
Klebelsberg Kunó Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai, 1916–1926. Budapest, Athenaeum Nyomda. (1927)
Klebelsberg Kunó (1928): *Neonacionalizmus – Újságcikkek.* Budapest, Athenaeum Nyomda.
Klebelsberg Kunó (1929.): *Kűzdelmek könyve.* Budapest, Athenaeum Nyomda.
KN, *Képviselőházi Napló.*
Kogan M. (1971): *The Politics of Education Harmandsworth.* Penguin.
Kogan M. (1975): *Educational policy Making.* London, Allen/Unwin.
Kollar, Rene (2002): Foreign and Catholic: a plea to Protestant parents on the dangers of convent education in Victorian England. *History of Education*, 31, 4. July 01.
Komlósi Sándor (1972): Az Eötvös-féle népnevelési egyletek. *Baranyai Művelődés*, 1.
Konek Sándor (1865): *Az ausztriai birodalom ... kézikönyve*. Pest.
Konrád György – Szelényi Iván (1989): *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz.* Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Kontha Sándor (1985): *A magyar művészet, 1919–1944.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kónya István (1975): *Tanulmányok a kálvinizmusról*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kormányjelentés A magyar királyi kormány... évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv. Budapest. 1900–1944.
Kornis Gyula (1926): *Az elszakított magyarság közoktatásügye*. Budapest.
Kornis Gyula (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta.* Budapest.
Kósa Kálmán (1938/39): A polgári iskolák felügyelete az új felügyeleti rendszerben. In: *A polgári iskolai tanárok évkönyve.*
Kósa Kálmán (1942): *Közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet.* Budapest, Országos Közoktatásügyi Tanács (Nemzetnevelők Könyvtára, II. Nemzetszolgálat, 4.)
Kosáry Domokos (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kosáry Domokos 1996): Magyarország kultúrpolitikája az első világháború után. In: *Hat év a tudománypolitika szolgálatában.* Budapest.
Kossuth Lajos összes munkái. CD–ROM, Arcanum. (2002)
Kotnyek István (1978): *Alsófokú oktatás Zala megyében 1918-ig*. Zalaegerszeg.
Kovács Éva (2001): Az oktatás tömegessé válása. *História*, 22. 9–10. 64–66.
Kovács I. Gábor (1978): A közalkalmazottak fizetési helyzete. In: *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások.* (Szerk.: Huszár Tibor.) Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
Kovács M. Mária (1982): Közalkalmazottak, 1938–1949. *Valóság*, 9.
Kovács Alajos (1922): *A zsidóság térfoglalása Magyarországon*. Budapest.
Kovács Alajos (1938): *Csonkamagyarországi zsidóság a statisztika tükrében*. Budapest.
Kovács Alajos (1944): A keresztény vallású, de zsidó származású népesség a népszámlálás szerint. *Magyar Statisztikai Szemle*, 1.
Kovács András (1988): Az asszimilációs dilemma. *Világosság*, 8–9.
Kovács András: *Vallásosság az egyetemi hallgatók körében.* (Kézirat.)
Kovács Éva – Pőcze Gábor (1988): *Az állami iskolamonopólium kialakulása*. Budapest, OPKM.
Kováts Gyuláné (1989): *Kultúra és politika Kornis Gyula közoktatás-politikai tevékenységében*. Győr.
Kovrig Béla (1936): *Szociálpolitika.* Budapest, Magyar Szemle Társaság.
Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Budapest.
Kozma Tamás (1992): Egyház és demokrácia. *Educatio*, 1.
Köte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában, 1849–1918.* (Egyetemes Neveléstörténet, 43–46.) Budapest, Tankönyvkiadó.

Köte Sándo (1984): A középiskola reformja a forradalmak idején. *Pedagógiai Szemle*, 5. 437–442.
Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései.* Budapest, OPKM, .
Kövérné Kovács Ilona (1987): *Az értelmi nevelés története óvodáinkban.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Közoktatás, 1909–1910. *Közoktatás Művészet, 1–2*. (Szerk.: Halász Ferencz.) Budapest. (1909–1910)
Közszolgálati, 1936. *Közszolgálati jogszabályok gyűjteménye, I–IV*. 1936–1937.
Kronstein Gábor (1992): Trefort, a nemzeti liberális művelődéspolitikus és a XX. század. *Pedagógiai Szemle*, 78. 127–144.
Kubinszky Lajos (1947)*: A magyar vallás- és közoktatásügyi igazgatási jog vázlata*. Budapest.
Kubinszky Judit (1976): *Politikai antiszemitizmus Magyarországon 1875–1890*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó
Lackó Miklós (1961): *Ipari munkásságunk összetételének alakulása, 1867–1949.* Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
Lackó Miklós (1975): *Válságok, választások.* Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Lackó Miklós (1981): *Szerep és mű*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Lackó Miklós (1988) *Korszellem és tudomány*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Ladányi Andor (1991): *A felsőoktatás irányításának történeti alakulása*. Budapest.
Ladányi Andor (1994): *Nemcsak a gazdasági életben van szükség racionalizálásra, hanem kultúrpolitikánk terén is.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
Ladányi Andor (2000): *Klebelsberg felsőoktatási politikája*. Argumentum Kiadó, Budapest, .
Ladányi Andor (2000): *A gazdasági válságtól a háborúig. A magyar felsőoktatás az 1930–as években.* Argumentum Kiadó, Budapest.
Ladik Gusztáv (1935): *Tételes közigazgatási jogunk alaptanai.* Szombathely, .
Ladik Gusztáv (1942): *Iparügyi közigazgatás*. Budapest, .
Lakatos László (1991): Az élet és a formák In: *Harmadik Part.*
Laky Dezső (1930): *Az iparosok szociális és gazdasági viszonyai Budapesten.* Budapest.
Lányi Andrásné (1990): A Magyar Paedagogiai Társaság megalakulása és működésének kezdetei. *Pedagógiai Szemle*, 5. 440–448.
Lányi Andrásné (1992): A Magyar Paedagogiai társaság és az Országos Közoktatási Tanács kapcsolata. *Pedagógiai Szemle*, 4.
Lasswell, H. D. (1950): *Power and society.* Yale University Press,
Lengyel György (1981): Irányított gazdaság és tervgazdaság. *Medvetánc*, 1.
Lengyel György (1993): *Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között.* Budapest.
Lepold Antal (1920): *A katolikus autonómia*. Budapest, .
Lepold Antal (1927): Katolikus egyházközségek. *Magyar Szemle*, 1.
Lipset, Seymour Martin (1995): *Homo Politicus.* Budapest, Osiris.
Litván György (1984): A polgári radikálisok nemzetfelfogása. *Valóság*, 12.
Locke, M. (1974): *Power and Politics in School System.* London, Routledge.
Loczka Alajos (1944): *Szakiskola és nemzetépítés*. Budapest.
Lowe, Roy (1999): Education and national identity. *History of Education*, 28. 3. September 1.
Lowe, Roy (2002): Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education*, 31. 6. November 01.
Lukács Péter (1991:) Színvonal és szelekció. Budapest, *Educatio*.
Magyar Városok Magyar Városok Statisztikai Évkönyve, 1. rész. Budapest. (1935)
Magyar, 1928. *Magyar népoktatás. A megismerés könyve.* Budapest, A magyar királyi Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium kiadása. (1928)
Magyarország Évkönyve. *Magyarország Évkönyve, 1934–1939.*
Magyarország Közoktatásügye. *Magyarország Közoktatásügye a ... években.* (lásd még: Kormányjelentés). KSH.
Magyarország óvó, 1937. *Magyarország óvó és oktatószemélyzetének statisztikája az 1934–35. tanévben.* (Magyar Statisztikai Közlemények, 103.) Budapest. (1937)
Magyarország tört. kron. *Magyarország történeti kronológiája, III.* 1848–1944; Ua.: IV. 1944–1970. (Főszerk.: Benda Kálmán.) Budapest, Akadémiai Kiadó. (1982)
Magyarország története, 1976. *Magyarország története, 1918–1919., 1919–1945*. 8. kötet. (Főszerk.: Ránki György, szerkesztők: Hajdu Tibor és Tilkovszky Loránt.) Budapest, Akadémiai Kiadó. (1976)
Magyarország története, 1978. *Magyarország története, 1890–1918,* 7. kötet. (Főszerk: Hanák Péter, szerk.: Mucsi Ferenc.) Budapest, Akadémiai Kiadó. (1978)
Magyarország története, 1979. *Magyarország története, 1848–1890*. 6. kötet (Szerk.: Kovács Endre.) Budapest, Akadémiai Kiadó. (1979)
Magyary Zoltán (1932): *A magyar közigazgatás ügyei és eljáró szervei.* Budapest.
Magyary Zoltán (1942): *Magyar közigazgatás*. Budapest.
Mai magyar, 1939. *Mai magyar szociálpolitika.* Budapest. (1939)

Majsai Tamás (2003): *Egyházak és nacionalizmus a Horthy-korszakban*. Kézirat.
Mann Miklós (1982): *Trefort Ágoston élete és működése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Mann Miklós (1987, szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Mann Miklós (1992): Az Országos Közoktatási Tanács első évtizedei. *Pedagógiai Szemle*, 3.
Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest, OPKM.
Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között.* Budapest, OPKM.
Mann Miklós (1997): *Budapest oktatásügye a dualizmus korában.* Budapest, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék (Új Pedagógiai Közlemények).
Mann Miklós (1999): A főváros oktatásügye az 1920-as években. *Budapesti nevelő*, 35. 3. 84–97.
Marczali Henrik (2002): *Nagy képes világtörténet – A reformok kora*. CD–ROM, Arcanum.
Márffy Ede (1925): *Magyar közigazgatási és pénzügyi jog*. Budapest.
Margócsy J. (1969): Érettségi és felvételi vizsgatapasztalatok az irodalmi feleletek alapján. *Felsőoktatási Szemle*.
Marosvári Attila (1987–1988): Cserkészettörténeti kiállítás és konferencia Szegeden. In: *Történeti Múzeum Közleményei.*
Mártonffy Károly (1929): A magyar közoktatásügyi közigazgatási jog vázlata In: *Mai Budapest*. Budapest.
Matlekovics Sándor (1872): *A kereskedelmi szakoktatás*. Budapest.
Mazsu János v1987–88): A magyarországi tisztviselő–értelmiségi réteg. *Történelmi Szemle*, 1.
McCulloch, Gary (2002): Introduction: reflections on the field. *History of Education*, 31. 3. May 01, 203–205.
ME Miniszterelnöki Rendelet-
Mester Miklós visszaemlékezései a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériummal kapcsolatos képviselői és az államtitkári tevékenységéről. (Nagy Péter Tibor által 1987-ben készített interjú kéziratos szövege, a szerző birtokában.)
Mészáros István (1968): *A magyar nevelés története (1790–1849).* Budapest, Tankönyvkiadó.
Mészáros István (1989): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Mészáros István (1990): *Magyar iskolatörténeti kronológia: Alapvető adatok: 996–1948*. Veszprém, MPI.
Mészáros István (1993): *Magyar iskolatörténeti kronológia.* Veszprém 1987–1988.
Mészáros István (1994): Klebelsberg iskolareformja. In: *Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete*. Budapest.
Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok, 996–1990.* 2. kiad., Budapest, OPKM.
Mészáros István (1996): *Felekezeti népiskolai tantervek, 1868–1948*.
Mészáros István (1997): *Magyar iskola: 996–1996: előadások, cikkek, beszédek.* Budapest, Eötvös J. Kvk..
Mészáros István (2001): Felekezeti népiskoláink tanterveinek történeti alakulása. In: *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban.* Szerk.: Horánszky Nándor. Budapest, KÁPOKSZI.
Mészáros István (2001): A felekezeti gimnáziumi tantervek történeti alakulása. In: *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban.* Szerk.: Horánszky Nándor. Budapest, KÁPOKSZI,
Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla 1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest, Osiris.
Mezei Gyula (1979): *A magyar közoktatásirányítás (különösen az iskolafelügyelet) fejlődésének történeti áttekintése*. Budapest, ELTE.
Mihelics Vid (1931): *Az új szociális állam*. Budapest.
Mills, C. W. (1970): *Hatalom, politika, technokraták*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Mills, C. W. (1972)*: Az uralkodó elit.* Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Miru György (2000): *Schvarcz Gyula.* Új Mandátum, Budapest.
MNT. *A magyar nevelés története*. (Főszerk.: Horváth Márton.) I. kötet: Budapest, Tankönyvkiadó, 1988. II. kötet: Budapest, Tankönyvkiadó. (1994)
Molnár Olga (1940): *Budapest székesfőváros statisztikai lexikonja.* Budapest.
Molnár Károly (1990): A 30–as évek közoktatáspolitkai tendenciái a szombathelyi tankerületi igazgatás tükrében. *Társadalomtudomány*, 1.
MOTC. *Magyarország tiszti cím és névtára, 1890–1944.*
MP, *Magyar Paedagógia.*
MPL, *Magyar Pedagógiai Lexikon.* (A Magyar Pedagógiai társaság megbízásából, Fináczy Ernő és Kornis Gyula közreműködésével szerk.: Kemény Ferenc.) Budapest, Révai. (1933)
MPSZ, *Magyar Paedagógiai Szemle.*
MSÉ, *Magyar Statisztikai Évkönyv.*
MSK, *Magyar Statisztikai Közlemények.*
MSZ, *Magyar Szemle.*
MSZÉ, *Magyar Szövetkezeti Évkönyv.* (Szerk.: Pártos Szilárd.) Budapest, (1934)
MTÉ, *Magyar Tanítók Évkönyve, 1931–1937.* (Szerk.: Bene Lajos és Berwaldszky Kálmán.) Budapest, Dante Nyomda, É. n.
MTL, *Magyar Tanítók Lexikona.* (Szerk.: Bene Lajos.) Budapest. (1940)
Mucsi Ferenc (1979): A polgári radikalizmus ideológiai-politikai tevékenységének kibontakozása. In: *Magyarország története 1890–1918.* Főszerk.: Hanák Péter, szerk.: Mucsi Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Müller, Detlef K. – Ringer, Fritz – Simon, Brian [1987 edited by]: *The Rise of the modern educational system: structural change and social reproduction, 1870–1920* Cambridge [Cambridgeshire] – New York, Cambridge University Press, Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme.
N. Szabó József (1998): Állami művelődéspolitika az 1920-as években. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Kandidátusi disszertáció. Budapest.
Nagy Mária (1996): Tanítói és tanáregyesületek Magyarországon. *Új pedagógiai Szemle*, 46. 7–8. 201–208.
Nagy Zsuzsa, L. (1980): *Bethlen liberális ellenzéke.* (A liberális polgári pártok, 1919–1931.) Budapest, Akadémiai Kiadó.
Nagy Zsuzsa, L. (1986): *Liberális pártmozgalmak 1931–1945*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Nagy Péter Tibor (1985): A numerus clausus történetéhez. *Magyar Pedagógia*, 2.
Nagy Péter Tibor (1988): The Social and Political Status of Hungarian Elementary School Teachers. In: *The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context*. Joensuu.
Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Budapest, Educatio. (Társadalom és oktatás) 242.
Nagy Péter Tibor (1992): *The Meanings and Functions of Classical Studies.* (International Series for the History of Education; Vol. 3.) (Ed. by Hager, F. P. et al.): Aspects of Antiquity. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft.
Nagy Péter Tibor (1994): Szekfü Gyula levelei Balogh Józsefhez. *Történelmi Szemle*, 1992 (!) 232–248.
Nagy Péter Tibor (1992): Parasztérdek, birtokosérdek, agrároktatás a XX. század első felé-ben. In: *Egy ismeretlen Magyarország.* Mezőgazdaság és szakképzés. (Közoktatási kutatások) Budapest, Akadémiai Kiadó.
Nagy Péter Tibor (1993): Oktatásállamosítás a harmincas években. *Világosság*, 6.
Nagy Péter Tibor (1995): *Neveléstörténeti előadások.* Székesfehérvár – Budapest, Kodolányi János Főiskola-Oktatáskutató Intézet.
Nagy Péter Tibor (1995): A numerus clausus – hetvenöt év után. *Világosság*, 2. 72–80.
Nagy Péter Tibor (1998): State – church relations in a post-communist educational system. The case of Hungary. In: *Education for the 21st century.* (European studies in education; 7.) Ed. by Christoph Wulf. Munster, New York – München – Berlin, Waxmann. 130–141.
Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, 4.
Nagy Péter Tibor: Minőségek versengése. *Educatio*, 3.
Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna*. Budapest, Új Mandátum.
Nagyné Szegvári Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban, 1777–1918.* Budapest.
Nahalka István (1994): Tankönyvek a természettudományos nevelésben. *Educatio*, 4.
Németh G Béla (1991): A magyar liberalizmus eszmetörténete. *Századvég*, 1.
Németh András (1992): A nevelés kopernikuszi fordulata. *Pedagógiai Szemle*, 6.
Németh András, Pukánszky Béla (1997): paradigmatikus irányzatok a ma-gyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 303–317.
Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Osiris Kiadó, Budapest.
Nemzeti Nemzeti kereskedelmünk és iparunk. (Szerk.: Mester Kálmán.) Budapest. é. n.
Nemzeti Újság.
Nemzetnevelés.
Népnevelési, 1937. *Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskolafelügyelőinek értekezletén.* (Közzéteszi: Kisparti János.) (A Szegedi tankerület Közleményei, 3.) Szeged. (1937)
Neveléspolitikai, 1959. *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer idejéből.* (Szerk.: Simon Gyula.) Budapest, Tankönyvkiadó. (1959)
Neveléstörténet, 1995. Neveléstörténet és neveléstörténet-írás: országos konferencia Veszprémben. In: *Megyei pedagógiai körkép*, 25. 5–6. 89–91.
Névy László (1873): *A felsőbb oktatás kérdéséhez.* Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny.
Névy László (1873–1874): *A vizsgálatok szigora.* Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye.
NI, *Nemzetgyűlés Irományai.*
NL, *Néptanítók Lapja.*
NN, *Nemzetgyűlés Naplója.*
Nyíri Tamás (1986): Előszó helyett. In: *Szenes Sándor: Befejeztelen múlt*. Budapest, kiadó nélkül.
OKITEK, *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny.*
OKT JKV, *Országos Közoktatási Tanács Jegyzőkönyvei*. OPKM.
Oktatás, 1987. *Oktatás és politika.* (Szerk: Halász Gábor és Nagy Mária.) Budapest, Vezetőképző Intézet. (1987)
Oktatáspolitikai…, 1987 *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Budapest, Tankönyvkiadó. (1987)
OL Országos Levéltár.
Oláh János (1983): A szegedi tankerület az 1920-as években. *Magyar Pedagógia*, LXXXIII. évf. 2. 154–166.
Oláh János (1988): Az 1935. VI. tc. végrehajtása a szegedi tankerületben. *Magyar Pedagógia*, 4. 404–417.
Oláh János (1989): *A szegedi tankerület működésének legfőbb jellemzői*. (Kandidátusi disszertáció.)

OPITEK, *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny.*
Orel Géza (1926): *A felsőkereskedelmi iskolák reformjához.* Budapest, A szerző kiadása.
Orel Géza (1937): *Az ipari és mezőgazdasági szakoktatás köréből.* Budapest.
Orosz István (1979): Magyarország mezőgazdasága a dualizmus első évtizedeiben. In: *Magyarország története 1848–1890.* Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Orosz István (1991): A nacionalizmus, mint a nemzetállam ideológiája. *Holmi*, 8.
Ortutay Gyula (1949): *Művelődés és politika – tanulmányok, beszédek, jegyzetek.*
Ortutay Gyula (1973): Az iskolák államosítása. *Pedagógiai Szemle*, 6., 485–488.
Ortutay Gyula (1978): Az 1948/33 törvénycikk. *Valóság*, 8., 1–19.
OSZK Kt. *Országos Széchényi Könyvtár, Kisnyomtatvány Tár.*
Pallas Nagylexikona. CD–ROM, Arcanum. (1998)
Papp Gyula (1928): *A III. egyetemes tanügyi kongresszus naplója.* Budapest, Thália Nyomda.
Parlamenti, 1994. *Parlamenti képviselőválasztások, 1920–1990.* (Szerk.: Földes György és Hubai László.) Budapest (1994)
Partnerek, 1992. *Partnerek vagy ellenségek? Az egyház és állam viszonyáról*. (Egyházfórum konferencia 1.) Budapest, Egyházfórum Alapítvány, (1992)
Pataky Ernő (1970): A földmívelésügyi közigazgatás 1920-tól 1945-ig. In: Pataky Ernő (szerk.): *A földmívelésügyi szakigazgatás története.* Budapest,
Peres Sándor (1890): *A magyar népoktatásügy fejlődése. 1867–1887.* Budapest.
Pethő László (1991): *A tanítók és a társadalom*. Budapest, Educatio.
PML, Pest Megyei Levéltár.
Polgári, 1938. *Polgári iskolai tanárok évkönyve, 1938–1939*. (Szerk.: Illyesfalvi Rákosi Zoltán, Mileji Salamon János és Krotofil Dezső.) Szeged, Új Nemzedék Nyomda. (1938)
Ponesz Aranka (1936): *Pécs város középiskoláinak népessége 1900-tól 1935-ig.* Pécs, Egyetemi Nyomda.
Pornói Imre (1996): *A népoktatás a polgári Magyarországon, különös tekintettel a nyolcosztályos iskolatípus kialakulására.* Kandidátusi értekezés. Budapest, ELTE.
Pölöskei Ferenc (1977): *Horthy Miklós és hatalmi rendszere (1919–1922).* Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
PPK, *A magyar katolikus püspökkari tanácskozások jegyzőkönyvei.*
ProtSZ, *Protestáns Szemle.*
PSZ, *Pedagógiai Szemle, Új Pedagógiai Szemle, Paedagógiai Szemle.*
Pukánszky Béla (1987): Tanárképző vagy egyetem? Adalékok a kolozsvári egyetem Szegedre költözéséről. *Magyar Pedagógia*, 4.
Pukánszky Béla (1988): Tettamanti Béla. *Magyar Pedagógia*, 4.
Pukánszky Béla (1989): „Személyiség a nevelői oktatás célja!" – Schneller István pedagógiai öröksége. *Magyar Pedagógia*, LXXXIX. évf. 2. 158–175.
Pukánszky Béla (1989a): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 11.
Pukánszky Béla (1990): *Schneller István.* Budapest, OPKM.
Pukánszky Béla (1991): Makkai Sándor pedagógiája. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 75–84.
Pukánszky Béla (1995): *Utószó Imre Sándor Neveléstan c. könyvének reprint kiadásához*. OPKM, Budapest. 337–341.
Pukánszky Béla (2002): Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*. 5. 18–26.
Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Ránki György (1983): *Mozgásterek, kényszerpályák. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Magvető Könyvkiadó.
Regős János (1971): A tanfelügyelői intézmény a 19. század utolsó évtizedében. *Pedagógiai Szemle*, 3.
Regős János (1972): A népiskolai iskolaszékek (gondnokságok) funkciója a századforduló éveiben. *Vasi Szemle,* 3–4.
Rendi, 1987. *Rendi társadalom – Polgári társadalom 2.* Salgótarján. (1987, 1988)
Révai NL, *Révai Nagy Lexikona.*
Richardson, William (1999): Historians and educationists: the history of education as a field of study in postwar England Part I. 1945–72. *History of Education,* 28. 1. March 1.
Richardson, William (1999a): Historians and educationists: the history of education as a field of study in postwar England Part II: 1972–96. *History of Education*, 28. 2. June 1.
Ringer, Fritz K. (1979): *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington – London.
Romsics Ignác (1982): *Ellenforradalom és konszolidáció. A Horthy-rendszer első tíz éve.* Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
Romsics Ignác (2001): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
Rónai Zoltán (Vándor Zoltán álnéven, 1935): Fasiszta bürokratizmus a társadalmi önkormányzat ellen. *Szocializmus*, 8.
Rousmaniere, Kate (2001): Questioning the visual in the history of education. *History of Education*, 30. 2. March 1. 109–116.

Rubicon. CD–ROM, Arcanum. (2000–2002)
Rupp, Jan C. C. (1993): Citizenship, Education and the Nation-State. The Inclusiveness of the Educational Systems in the United States and the Netherlands. *Paedagogica Historica*, 29. 3. 735–53.
RZSL, *Református Zsinati Levéltár.*
Saád József (1984): A Bethlen-restauráció és a társadalmi önismeret igénye. Fejezet a Horthy-korszak reformszociológiájának történetéből. *Valóság*, 5.
Sághelyi Lajos (1929): *A magyar polgári iskola hatvan éves múltja.*
Sarlós Béla (1976): *Közigazgatás és hatalompolitika a dualizmus rendszerében.* Budapest,
Sáska Géza (1988): Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata. *Magyar Pedagógia*, 4.
Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció*. Budapest, Educatio.
Schack Béla – Vincze Frigyes (1930): *A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota.* Budapest.
Serédi Jusztinián hercegprímás feljegyzései 1941–1944. Budapest. (1990)
Simola, Hannu (2002): From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s. *History of Education*, Volume 31, Number 3/May 01.
Simon Gyula (1979) *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Simon Gyula (1984): A Horthy-rendszer iskolai fegyelméről. *Pedagógiai Szemle*, 3.
Simon, B. (1994): The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy. *Sociology of Education Abstracts*, 199.
Singer, Barnett B. (1975): Jules Ferry and the Laic Revolution in French Primary Education. *Paedagogica Historica*, 15. 2. 406–425.
Sipos Péter (1970): *Imrédy Béla és a Magyar Megújulás Pártja.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Somlai Péter (1977): *Hivatali szervezet és intenzív iparosítás*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye.* Budapest.
Southern, Richard William (1987): *A nyugati egyház és állam a középkorban.* Budapest, Gondolat.
Spira, Thomas (1972): Hungary's Numerus Clausus, the Jewish Minority and the League of Nations. In: *Ungarn Jahrbuch 1972*. Mainz, Hase und Kohler.
Stier Miklós (1986): Politikai újraorientálódás az 1920-as és 1930-as évek fordulóján. *Századok*, 2.
Stier Miklós (1991): Gondolatok a Bécsi Collegium Hungaricum feladatairól. *Magyar Tudomány*, 1.
Groenendijk, Leendert – Kruithof, Bernard – Rens, Julialet (1998): Educational Pluralism – a historical study of so-called 'pillarization' in the Netherlands, including a comparison with some developments in South African education. *Comparative Education*, 34. 3. November 1.
Szabó Dániel (1991): Századfordulós azonosulásformák. Állam, hivatalnok, vagy politikai identitás. *Világosság*, 11.
Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv".* Budapest.
Szabó Lajos (1996): *A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon.* Oktatástörténeti Füzetek 2. Adu Könyvkiadó, Pomáz.
Szabó Miklós v1970): Az 1901-es egyetemi „keresztmozgalom". *Történelmi Szemle*, 4.
Szabó Miklós (1981): Nemzetkarakter és ressentiment. Gondolatok a politikai antiszemitizmus funkcióiról. *Világosság*, 6.
Szabó Miklós (1988): Történelmi nemzet-etnikus tudat. Az etnikum gondolata a Horthy-kor nemzetfelfogásában. *Világosság*, 8–9.
Szabó Miklós (1990): *Politikai kultúra Magyarországon, 1896–1986.* Budapest, Medvetánc Könyvek.
Szabó Miklós (1993): A Klebelsberg-legenda. *Kritika*, 12.
Szabó Miklós (1995): *Múmiák öröksége.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
Szabolcs Ottó (1965): *Köztisztviselők az ellenforradalmi rendszer társadalmi bázisában, 1920–1926*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Szabolcs Ottó (1984): A középiskola szerepe és szerepváltozása a két világháború között. *Pedagógiai Szemle*, 5. 450–454.
Szabolcs Ottó (1994): Klebelsberg és Hóman. In: *Párhuzamos politikus portrék a XX. századi Magyarországról.* Budapest, ELTE és MTT TT kiadványa.
Szabolcs Ottó (1999): *Történelempedagógiai írások.* Budapest. ELTE, MTT.
Szakál János (1934)*: A magyar tanítóképzés története*. Budapest.
Szakály Sándor (1987): Képzettség, iskolai végzettség. In: *A magyar katonai elit, 1938–1945.* Magvető, Budapest.
Szakoktatási, *Szakoktatási Évkönyv, 1937, 1940, 1942.*
Szántó Konrád: *Az egyházügyi hivatal titkai*. [s. l.] [s. a.]
Szántó Konrád v1983): *A katolikus egyház története.* Budapest, Ecclesia.
Szántó János (1998): *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. Budapest, Új Mandátum.
Szász Zoltán (1976): A brassói román iskolák ügye a századvég nemzetiségi politikájában. *Történelmi Szemle*, 1–2.
Szávay Gyula (1925): *A magyar kézművesipar problémája.* Budapest.

Szebenyi Péter (1970): *Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára.* Budapest, Tankönyvkiadó.
Szebenyi Péter (1994): Fejezetek a tankönyvjóváhagyás történetéből. *Educatio*, 4.
Szebenyi Péter (2000): A történelemdidaktika kezdetei és a művelődéstörténeti iskola a XIX. század második felében. *Módszertani lapok: történelem*, 41. 2. 12–21.
Szekfü Gyula (1937): Bírálat a középosztályról. *Századok*, 1.
Szelényi Ödön (1917): *A magyar evangélikus nevelés története.* Pozsony.
Szellemi munkások összeírása. 1928. Budapest, Athenaeum. (1930)
Szemnecz Emil (1897): *Katholikus Autonómia*. Budapest.
Szenes Sándor (1986): *Befejezetlen múlt. Keresztények és zsidók, sorsok.* Budapest, kiadó nélkül.
Szentpéteri Kun Béla (1948): *A magyarországi református egyház külső rendje.* Budapest.
Szinnyei József (1891–1914): *Magyar írók élete és munkái I–XIV.* Budapest,
Szombatfalvy György (1933): A középiskola és a modern társadalom. *Társadalomtudomány*, 34.
Szombatfalvy György (1934): Középiskoláink reformja. *Társadalomtudomány*, 12.
Szögi László1999): Az európai egyetem funkcióváltozásai; 6.: A németországi magyar peregrináció fő tendenciái 1789–1918. *Magyar felsőoktatás*, 9. 3. 32–35. .
Szuppán Vilmos (1903): *Vélemény a felsőkereskedelmi iskola reformjáról. Budapest, A Budapesti Kereskedelmi testület megbízásából és kiadásában*. Lloyd Nyomda.
Tar Károly (1983): A debreceni közép– és középfokú iskolák. *Debreceni Szemle*, 1.
Tárki, *Tárki Társadalmi Mobilitás felmérés.* (1993)
TEMKA, 2003. http://www.nexus.hu/temka//alapitvany.htm
Tilkovszky Loránt (1967): *Revízió és nemzetiségpolitika Magyarországon.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
TOGY, *Tanácsok Országos Gyűlésének naplója.* Budapest. (1919)
Tomka Miklós (1991): *Magyar katolicizmus*. Budapest, OLI KTA.
Török Jenő 1941): *A katholikus autonómiamozgalom*. Budapest.
Trefort Ágoston (1888): *Beszédek és levelek*. Budapest.
Trencsényi Imre (1989): A cserkészet. *Magyar Pedagógia*, LXXXIX. évf. 2. 238–240.
Turi Béla (1907): *A főkegyúri jog és az autonómia különös tekintettel a vallás és tanulmányi alapítványra.* Budapest.
Tyack, D. B. (1974): *The One Best System.* Cambridge, Harvard University Press.
UIL, *Új Idők Lexikona.* Budapest, Singer és Wolfner Irodalmi Intézet Rt., 1936–1942.
Újváry Gábor (é.n.): *Hirtoria est magistra vitae? Tanultunk a történelemből?* Tudományszervezés– történetkutatás–forráskritika. Klebelsberg Kunó, a bécsi Magyar Történeti Intézet megalapítása. Kandidátusi értekezés. Budapest.
Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelem tankönyveinkben*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Ungváry Iván János (1940): *A fasiszta nevelési eszmény és az új közoktatási törvény*. Budapest.
Utasítás, 1936. *Utasítás a közoktatásügyi irányításról szóló 1935. VI. tc. végrehajtására.* 3500/1936.
Vajda Zsuzsa (1990): A pszichoanalízis pedagógiai fogadtatása a két világháború közötti Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 6.
Vardy, Stephen B. (1976): *Modern Hungarian Historiography*. New York, Grildford.
Vargyai Gyula (1983): *A hadsereg politikai funkciói Magyarországon a harmincas években.* Budapest.
Vargyai Gyula (1995): Bírálat. Kézirat. (A szerző birtokában.)
Vári András (1988): Előértelmiségiek. Értelmiség és nyelvhasználat a magyar nagybirtokon a XIX. században. *Világosság*, 5.
Vaskó László (1984): A hazai vándoriskolák történetéhez (1921–1948). *Magyar Pedagógia*„ LXXXIV. évf. 4. 442–452.
Verédy Károly (1886): *Pedagógiai enciklopédia.*
Víg Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben.* Budapest.
Vincze Frigyes (1935): *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig.* Sylvester Nyomda, Budapest.
Vincze László (1990): Klebelsberg. Tíz év közoktatásügyünk történetéből. *Magyar Tudomány*, 9.
Vörös Károly (1979): A művelődés. In: *Magyarország története 1848–1890.* Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Vörös Károly (1989): Az oktatásügy reformja. *Magyar Tudomány*, 10–11.
Weber, M. (1989): *A megértő szociológia alapvonalai.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Weis István (1928): A közigazgatási reform kérdéséhez. *Magyar Szemle*, 1.
Weis István (1930): *A mai magyar társadalom.* Budapest, Magyar Szemle Könyvek.
Zibolen Endre (1984.): Az Entwurf kiterjesztése Magyarországra. *Magyar Pedagógia*, LXXXIV. évf. 4. 423–441.
Zibolen Endre (1986): Népoktatásügyünk az önkényuralom éveiben. *Magyar Pedagógia*. LXXXVI. évf. 1. 77–106.
Zibolen Endre (1988): *Tehetségmentés az iskolában 1920–1944*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.

Zibolen Endre (2001): Az Organisationentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium. In: *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban.* Szerk.: Horánszky Nándor. Budapest, KÁPOKSZI.
Zibolen Endre (é.n): *Magyarország közoktatásügye az 1850–es években.* Kézirat, év nélkül, a szerző birtokában.
Zsidókérdés, 1984. *Zsidókérdés, asszimiláció, antiszemitizmus, 1984*. Tanulmányok a zsidókérdésről a huszadik századi Magyarországon. Sajtó alá rendezte Hanák Péter. Budapest, Gondolat Kiadó. (1984)
Zsidókérdés, 1985. *Zsidókérdés Kelet és Közép-Európában, 1985.* Szerk.: Miszlivetz Ferenc és Simon Róbert. Budapest, ELTE AJK. (1985)
Zsilinszky Mihály (1911): *A római katholikus autonómiáról.* Budapest.
Zsoldos Ignác (1842): *A szolgabírói hivatal.* Pápa.

Köszönetnyilvánítás

Minthogy jelen tanulmány alapját szolgáló akadémiai doktori értekezés témájával 1979 nyarán kezdtem foglalkozni, gyakorlatilag lehetetlen mindazokat felsorolnom, akiktől segítséget kaptam. A listát az előzményt jelentő szövegek bírálóira szűkítem: ezek (publikálás előtti, illetve utáni) bírálói Forray R. Katalin, Gunst Péter, Halász Gábor, Karády Viktor, Kardos József, Kelemen Elemér, Kozma Tamás, Lukács Péter, Majsai Tamás, Sáska Géza, Setényi János, Szabolcs Ottó, Vargyai Gyula, Zrinszky László voltak. Az akadémiai doktori disszertáció elkészítésébe nem vágtam volna bele – s nem csináltam volna végig – Kozma Tamás ösztönzése nélkül. A szöveggondozás – az én esetemben különösen nehéz – munkáját (s első tartalmi olvasását is) Bíró Zsuzsanna vállalta. Az értekezés elfogultságaira és hibáira – beadása előtt – Lukács Péter hívta fel figyelmemet.

Halász Gábor
Országos Közoktatási Intézet

Opponensi vélemény Nagy Péter Tibor értekezéséről

(részletek)

Oktatásügyi szakértőként, aki hazai és nemzetközi terepen egyaránt a jelenkori gyakorlati oktatáspolitikával foglalkozik, ezen belül elsősorban az oktatás fejlesztését vagy az oktatási ágazatban jelentkező problémák megoldását célzó kormányzati cselekvés lehetőségeit vizsgálja, ezt a történeti értekezést kiemelkedően értékesnek kell minősítenem.

Nagy Péter Tibor neveléstörténeti értekezése csaknem másfél évtizedes kutatói munkára épül. A szerző az 1867 és 1945 közötti időszak oktatáspolitikájának és oktatásirányításának a történetét dolgozta fel. Figyelmének a középpontjában az állam szerepe áll. Az értekezés három nagy egységre tagolódik. Az első történeti statisztikai adatok jelentős tömegének az összegyűjtésére, rendszerezésére és feldolgozására építve elemzi a mennyiségi expanzió folyamatát (itt is elsősorban az állam növekvő szerepére koncentrálva). A második rész a tömegoktatási rendszer kialakulása előtti – több évszázadig tartó – időszak legfontosabb oktatásügyi szereplőjének, az egyházaknak és a 19. században kialakuló, majd megerősödő polgári államnak a kapcsolatát, e kapcsolatnak az átrendeződését vizsgálja. Tehát azt a folyamatot elemzi, amelynek során – a társadalmi átalakulást és alkalmazkodást természetes módon kísérő konfliktusokon keresztül – az egyházak szerepét az oktatás megszervezésében egyre nagyobb hányadban az állam veszi át. Végül a harmadik rész az állam és az oktatatási rendszer működésében érdekelt egyéb társadalmi szereplők közötti kapcsolatokat vizsgálja. Ezek között mindenekelőtt a professzionalizálódó tanárság és az oktatás feletti állami felügyeletet ellátó közigazgatási apparátus kap figyelmet, de megjelennek egyéb, az oktatási viszonyok alakulása iránt nem közömbös, esetenként oktatáson kívüli kormányzati területek is, mint amilyen például az iskolarendszerből kikerülőket fogadó munkáltatói szféra. A három nagy fejezetet részletes, szintetizáló összefoglalás egészíti ki, továbbá három olyan esettanulmány, amely egy-egy specifikus területen mutatja be az állami befolyás erősödését és az ezt kísérő társadalmi vagy intézményi mechanizmusokat.

Az értekezés egyik fontos üzenete az, hogy a modern tömegoktatási rendszer kialakulásának itt vizsgált korszaka két jól elkülöníthető szakaszra osztható. Az első – ugyancsak több, kisebb belső periódusra osztható – szakaszban, amelynek határát legkésőbb az első világháború végén lehet meghúzni, a hazai fejlődés sok szempontból hasonló ahhoz, amely Nyugat-Európa fejlettebb országainak többségét jellemezte, és amely többé-kevésbé leírható a modernizáció fogalmával. Noha ennek jelei már az első szakaszban is megjelentek, a második szakaszról mondható el egyértelműen, hogy a modernizációs folyamatok elbizonytalanodása, a tömegoktatás előtti tradicionális struktúrák visszaállítását vagy megőrzését célzó törekvések felerősödése volt jellemző, ami a hazai – és általában a szűkebb közép-kelet-európai régióra jellemző – fejlődést letérítette a modernizáció nyugat-európai főáramától. Ez egyfelől a korábbi időszak strukturális jellemzőinek a restaurálását jelentette, másfelől – ezt érdemes külön hangsúlyozni – olyan, a felzárkózás

erőltetett gyorsítását célzó, alternatív modernizációs modellek kialakulását, amelyek számára a fasizmus vagy a kommunizmus szolgálhatott politikai keretként.

Nagy Péter Tibor neveléstörténeti tárgyú akadémiai doktori értekezésének nem történész bírálójaként azzal kell kezdenem, hogy köszönetet mondjak a szerzőnek azért a szakmai élményért, amelyben az értekezés olvasása részesített. Az értekezés jóval több, mint a szerző által végzett történeti vizsgálódások eredményeinek bemutatása. Olyan munka, amely a vizsgált területen, azaz az oktatás területén jelentős új tudással járul hozzá mind a közpolitikával foglalkozó általános elméletek fejlődéséhez, mind a politikára mint a társadalmi problémák megoldásának eszközére tekintő gyakorlati tudásnak a gyarapodásához.

A szerző, annak köszönhetően, hogy nemcsak a történészek hagyományos eszköztárával rendelkezik, hanem kellően tág általános társadalomelméleti és rendszerelméleti tudással és szemlélettel is bír, és a történeti valóság végtelen gazdagságát e tudás és szemlélet szűrőjén keresztül is tudja figyelni, képessé vált arra, hogy történeti elemzésével átfogó társadalomfejlődési folyamatok mikro-összefüggéseit tárja fel és mutassa be. Ilyen például annak rendkívül érzékletes bemutatása, hogy a modern állami felelősség és hatókör kiépülését milyen módon kíséri a korábban tradicionális közösségi vagy egyházi ellenőrzés alá tartozó életszféráknak az a fajta racionalizálása és bürokratikus szabályozás alá vonása, amelyet többek között *Max Weber* munkái nyomán ismerhetünk. Arról is hallatlanul pontos és informatív képet kapunk, hogy ez az átfogó társadalomfejlődési folyamat az érintett társadalmi szereplők (például egyházi hatóságok, tanítók, tanfelügyelők vagy a helyi adófizető közösség képviselői) között zajló mikroszintű interakciók, konfliktusok és megegyezések milyen sokaságára épült. Nem tudom, a történész számára vajon inkább pozitív vagy inkább negatív tartalommal bír-e ez a kijelentés, de az oktatási rendszerek fejlődésével és változásainak magyarázatával foglalkozó elemzőként olvasva az értekezést úgy éreztem, jóval többről van szó, mint történeti munkáról. Olyan kutatásokról van szó, amelyek általános – a közpolitikák megértése és általános társadalomelméleti – szempontból is értékesek. E kutatások nemcsak érzékletes illusztrációkat nyújtanak az általános társadalomelméleti összefüggéseket feltáró modellalkotás számára, hanem – nem is mindig implicit módon – maguk is kitermelnek ilyen modelleket.

Ennek az értekezésnek az olvasása és feldolgozása hozzásegítheti a benne elmélyülőt abban, hogy elszakadhasson azoktól a mentális sémáktól és paradigmáktól, amelyek a demokrácia nélküli évtizedekben alakultak ki a gondolkodásunkban, és amelyek teljességgel alkalmatlanok arra, hogy a nyitott és demokratikus társadalomban a valóság megértésére törekvő gondolkodásunkat vagy az annak alakítását célzó cselekvésünket vezéreljék.

A konkrét történeti munkán túlmutató elemek közül külön is érdemesnek tartom kiemelni azokat, amelyek a modern polgári gazdaság és társadalom kialakulásának – egyébként rendkívül fájdalmas, emberi és intézményi konfliktusok sokaságával kísért – folyamatát mutatják be az oktatás példáján. Azt a folyamatot, amelynek során a kialakuló modern polgári állam fokozatosan átveszi azt a szerepet, amelyet korábban az egyházak és a vallási közösségek töltöttek be a társadalom és a gazdaság megszervezésében és integrálásában. E folyamat – amelyet olyan jelenségek kísérnek, mint például a polgári házasság intézményének kialakulása és megerősödése, a polgári jog és az erre épülő bíráskodás szerepének a kitágulása vagy a felekezeti, illetve vallási közösségi szempontokkal nem számoló polgári jogegyenlőség megszilárdulása – jóval több, mint az, amit szekularizációnak nevezünk. Ennek során jöttek létre a társadalom és a gazdaság mindenna-

pi világának megszervezésére és problémáinak folyamatos megoldására azok az intézmények, amelyek ma is meghatározzák életünket, és ezen új intézmények keretei között alakultak ki a társadalmi viselkedésnek azok az új formái, amelyeket ma is követünk (többek között az ekkor megszületett modern iskolarendszerben lezajlott szocializációnk eredményeképpen).

Az, ahogy Nagy Péter Tibor az egyházi oktatásra gyakorolt állami befolyásolás növekedését vagy – éppen fordítva – az állami ellenőrzéssel szemben az egyházi befolyás megőrzésére vagy erősítésére irányuló törekvéseket elemzi, ennek az átfogó, leggyakrabban modernizációnak nevezett társadalomfejlődési folyamatnak egy meghatározó szeletét tárja fel. Ezért ajánlható ennek az értekezésnek az olvasása minden olyan társadalomkutatónak, akit a modernizáció átfogó problémája érdekel, beleértve ebbe például olyan kérdéseket, mint a társadalmi rendszerek funkcionális differenciálódása vagy a racionális és érdekvezérelt alkunak, illetve a jognak mint az emberi kapcsolatokat és általában a mindennapi élet világát szabályozó eszközöknek a térhódítása.

Az értekezés egyik leginkább figyelemre méltó szakmai eredménye az első világháború előtti és az azt követő korszak oktatáspolitikai és oktatásirányítási viszonyai között meglévő alapvető strukturális eltérések bemutatása, és különösen az előbbi időszak azon sajátosságainak a feltárása, amelyek miatt ezt az időszakot a szerző az egyensúly fogalmával írhatja le. A szóban forgó időszakot azért jellemezheti Nagy Péter Tibor az egyensúly fogalmával, mert az állam és az egyház közötti, illetve a nemzetiségek magyarosításával összefüggő konfliktusok mögött egyértelműen kimutatható egy olyan egyensúlyi helyzet, amelyben a sokféle szereplő között megoszlik a hatalom, és egyik sem képes teljesen domináns helyzetbe kerülni. Szemben az első világháborút követő és lényegében az államszocialista rendszer másfél évtizeddel ezelőtt történt megszűnéséig tartó időszakkal, amikor az oktatáspolitika és az oktatásirányítás szűk mozgásteret hagyó és egyetlen vagy nagyon kevés szereplő által dominált zárt rendszerben szerveződött meg, a 19. század végén az oktatáspolitika és az oktatásirányítás Magyarországon olyan nyitott rendszert alkotott, amely a különböző szereplők közötti hatalommegosztásra épült. E korszak bemutatása, amelyben az egyensúly az egymással folyamatosan dinamikus interakcióba lépő, hatalmi küzdelmet folytató vagy megegyező szereplők közötti dinamikusan változó állapotot jelenti, ahhoz is hozzásegíthet minket, hogy megértsük, hogyan működik az oktatáspolitika és oktatásirányítás a mai demokratikus és nyitott társadalmakban.

Az egyik legnagyobb elismerés, amelyet a jelenkor problémáival foglalkozó oktatáskutató egy történeti elemzéssel kapcsolatban megfogalmazhat, valószínűleg az, hogy az elemzés nagymértékben segítheti a jelenkori problémák megértését és egyúttal megoldásukat. Úgy gondolom, Nagy Péter Tibor értekezésével kapcsolatban ez egyértelműen megfogalmazható. Ennek az értekezésnek az olvasása és feldolgozása hozzásegítheti a benne elmélyülőt abban, hogy elszakadhasson azoktól a mentális sémáktól és paradigmáktól, amelyek a demokrácia nélküli évtizedekben alakultak ki a gondolkodásunkban, és amelyek teljességgel alkalmatlanok arra, hogy a nyitott és demokratikus társadalomban a valóság megértésére törekvő gondolkodásunkat vagy az annak alakítását célzó cselekvésünket vezéreljék. Az értekezés – függetlenül attól, hogy a szerzőnek volt-e ilyen tudatos szándéka, vagy sem – ezért nemcsak tudományos szempontból figyelemre méltó, hanem azért is, mert egyfajta kulturális és társadalmi missziót tölt be: ez a misszió annak a tudásnak az építése, amely ahhoz szükséges, hogy megértsük és alakítani tudjuk a mai nyitott társadalom oktatási rendszerét.

Az értekezés világosan demonstrálja: Magyarországon nemcsak a demokráciahiányos keretek között zajló direkt kormányzati cselekvésnek van hagyománya, hanem annak is, amely adottságnak veszi a nyitott társadalmakra jellemező dinamikus egyensúlyi viszonyokat, és ezeken belül keresi a kormányzati cselekvés lehetőségeit.

Annak, hogy olyan neveléstörténeti elemzést tarthatunk a kezünkben, amely nemcsak a múltbeli események és folyamatok feltárását nyújtja, hanem hozzájárul a modern oktatási rendszerek kialakulását és fejlődését magyarázó általános elméletekhez, sőt – ezen keresztül – általában a társadalmat alkotó nagyrendszerek és a közpolitika működésének jobb megértéséhez, három okát emelném ki. Az első az, hogy a szerző aktív társadalmi cselekvőkben (aktorokban) gondolkodik, és a rendszerben zajló történéseket mindig megpróbálja visszavezetni azok konkrét aktivitására, ezen belül kiemelt figyelmet fordítva a szervezett csoportként vagy intézményi szereplőként fellépő cselekvőkre. A második ok az, hogy figyelme e cselekvők rendkívül tág körére terjed ki. A történeti dokumentumok elemzése során érzékelhetően nagy figyelmet fordított a lehető legtöbb számba vehető cselekvő azonosítására és annak feltárásra, hogy ezek milyen irányban próbálták befolyásolni a dolgok alakulását. Végül – és ez az, amit a legerősebben szeretnék hangsúlyozni – a bemutatott cselekvők viselkedését olyan dinamikus interakcióként írja le, amely jóval alkalmasabb a társadalmi folyamatok valóságos természetének a feltárására, mint a statikus elemzések.

Ez azt jelenti, hogy az egyes cselekvőket általában más cselekvőkkel való interakcióikban látja, amelyek során e cselekvők folyamatosan másokhoz képes pozícionálják magukat és egymással vagy egymás ellen – az érdekérvényesítési esélyeik racionális kalkulációja alapján – újra meg újra alkalmi vagy tartós szövetségeket kötnek. Ilyen interakciók szereplőjeként jelenik meg a tanügyi bürokrácia, a tanítóság különböző csoportjai, az egyházak, a nemzetiségek képviselői és egy sor egyéb szereplő. Azt, hogy ezek egy-egy helyzetben hogyan viselkednek, azaz éppen milyen konkrét igényt fogalmaznak meg és milyen konkrét cselekvésre szánják el magukat, nemcsak attól függ, hogy mely területhez kötik őket az érdekeik, hanem attól is, hogy a többiek éppen mit csinálnak. Más szóval a viselkedésüket nem csupán olyan, többé-kevésbé statikus tényezők határozzák meg, amelyek ahhoz a területhez köthetőek, amelyet képviselnek – ilyen lehet például a közigazgatás, elemi iskolában végzett tanítói munka vagy tankönyvkiadás –, hanem olyan dinamikus tényezők is, amelyek elsősorban az éppen adott oktatáspolitikai szituációt és ebben a többi szereplő viselkedését jellemzik. Ezért kevésbé meglepő, ha úgy találjuk, hogy egy-egy szereplő az adott koalíciós lehetőségek vagy kényszer hatására nem éppen úgy viselkedik, ahogy vártuk volna.

A dinamikus interakciókban való gondolkodás teszi lehetővé Nagy Péter Tibor számára azt, hogy könnyen magyarázatot találjon egy-egy szereplő váratlannak tűnő viselkedésére, és hamar rátaláljon a nem várt koalíciókötésekre. Jó példa erre a gyermek-centrikus pedagógiát szorgalmazó reformpedagógiai csoportok viselkedése a harmincas években, illetve nem várt együttműködésük a totalitárius hatalom kiépítésén dolgozó csoportokkal. Egy statikus szemléletű elemző a reformpedagógusokat alapvetően a demokratikus és liberális oldalon keresné, és valószínűleg nem tudna mit kezdeni azzal, hogy adott szituációban az antidemokratikus csoportokkal kerülnek egy oldalra. Hasonló mintát követ az a korábbi példa, amelyben az expanziót és az oktatás modernizálását szorgalmazó csoportok koalícióba kerülnek a modernizáció iránt közömbös és a nemzetiségek feletti nyelvi-kulturális dominancia kiépítésében érdekelt csoportokkal, és noha e két csoport között elég nagy szakadék húzódik, koalíciójuk a századforduló előtt az állam által szervezett expanzió egyik motorjává válik. Az ilyen típusú koalíciókötéseket a dinamikus interakcióban gondolkodó elemző azért veszi észre könnyebben, mert ezek kevésbé váratlanok a számára.

Az az elemző, aki nemcsak a társadalmi szereplők sokaságát vonja figyelme körébe, de egyúttal az ezek között zajló dinamikus interakciók feltárásra is vállalkozik, különösen nagy kihívással találja szemben magát, mivel a társadalmi folyamatok minél élethűbb feltárása érdekében nagyfokú komplexitás kognitív kezelésére kényszerül. Minél több szereplőre terjed ki az elemzés és minél kevésbé statikus a róluk alkotott kép, annál ke-

vesebb lehetősége van az elemzőnek a komplexitás redukálására. Az olyan jellegű történeti elemzések – és az itt bírált elemzés ezek közé tartozik –, amelyek nem elégednek meg múltbeli események kavalkádjának meseszerű bemutatásával, hanem társadalomelméleti szempontból releváns és a jelen, sőt a jövő megértését segítő összefüggések feltárására vállalkoznak, különösen erősen ütköznek bele a komplexitás kezelésének a problémájába. Azzal a dilemmával kell szembenézniük, hogy a komplexitás magas szintjének a fenntartása (azaz sokféle szereplő sokféle interakciójának egyidejű vizsgálata) növeli ugyan az elemzés pontosságát, de csökkenti a következtetések kommunikálhatóságát és a jelen vagy a jövő elemzésére való átvihetőségüket.

Az itt vitatott értekezés és a szerző legnagyobb erényének azt látom, hogy képes a folyamatok többdimenziós mátrixban történő megragadására. Azaz a számba vehető szereplők és lehetséges cselekvéseik olyan sokaságát tudja egy időben figyelemmel kísérni, ami a megszokottnál jóval bonyolultabb összefüggések meglátását teszi lehetővé a számára. A sokféle szereplőre és sokféle cselekvésre való egyidejű odafigyelés képessége az, amely Nagy Péter Tibor számára lehetővé teszi azt, hogy a történeti dokumentumokból nyert információk mögött átfogó rendszerszerű összefüggéseket pillantson meg, és e rendszerszerű összefüggéseket oly módon kommunikálja számunkra, ami lehetővé teszi azt, hogy ezeket a jelen vagy a jövő megértésére használjuk fel. Az értekezés azt mutatja, hogy a szerző rendelkezik azzal a társadalomkutatás és társadalmi gyakorlatban abszolút nélkülözhetetlen, mégis gyakran hiányzó és értékes tulajdonsággal, amelyet angol nyelven „systems thinking"-nek, azaz rendszerben – sőt mondhatjuk – többdimenziós komplex rendszerben való gondolkodásnak neveznek.

A modern tömegoktatási rendszerek kialakulása és fejlődése iránt érdeklődő olvasó – magamat is ide sorolom – elsősorban azt hiányolhatja, hogy az állami beavatkozás erősödésének okai között kevéssé jelenik meg azoknak a bemutatása, amelyek mögött nem egyszerűen társadalmi aktorok érdekvezérelt cselekvése húzódik meg, hanem olyan strukturális kényszerek, amelyek minden oktatási rendszerben hasonló módon jelentkeznek.

Nincs olyan értekezés, amely olvasóiban ne keltene hiányérzeteket. A modern tömegoktatási rendszerek kialakulása és fejlődése iránt érdeklődő olvasó – magamat is ide sorolom – elsősorban azt hiányolhatja, hogy az állami beavatkozás erősödésének okai között kevéssé jelenik meg azoknak a bemutatása, amelyek mögött nem egyszerűen társadalmi aktorok érdekvezérelt cselekvése húzódik meg, hanem olyan strukturális kényszerek, amelyek minden oktatási rendszerben hasonló módon jelentkeznek. Ez egyébként olyan kérdés, amelyről már korábban is folyt párbeszéd közöttünk (többek között a szerző kandidátusi értekezésének nyilvános vitáján), de amit ezzel az értekezéssel kapcsolatban is fontosnak tartok megfogalmazni.

Sokféle példát lehetne említeni. Így például arra gondolok, hogy az oktatási rendszer mennyiségi növekedése, illetve a mennyiségi növekedés nyomán szükségképpen bekövetkező belső funkcionális differenciálódás önmagában is kiváltja a rendszer feletti állami ellenőrzés eszközrendszerének a módosulását, függetlenül attól, hogy vannak-e olyan aktorok, akik tudatában vannak ennek. Jellegzetesen ilyen eset az, amikor a mennyiségi növekedés bizonyos kvalifikációk inflálódásával jár, és ez hat az e kvalifikációk értékének a megőrzésében érdekelt társadalmi csoportok viselkedésére. A funkcionális differenciálódás (például új képzési formák vagy programok megjelenése) is elkerülhetetlenül befolyásolja a rendszer feletti ellenőrzés fenntartásában vagy megerősítésében érdekelt szereplők mozgásterét, függetlenül ezek érdekeitől.

Ugyanígy az oktatás és a tantervek állami ellenőrzésének és ezen ellenőrzés eszköz-

rendszerének a kiépülésében a nacionalizmushoz vagy egyéb ideológiákhoz kapcsolódó hatalmi igények mellett jelentős szerepe volt olyan tényezőknek, mint a pedagógiai folyamatoknak a tömegoktatással mindenütt együtt járó racionalizálási kényszere, aminek célja az eredményesség tömeges méretekben történő biztosítása. Ez az, ami leginkább az ipari társadalomban kialakuló tömegtermeléshez, és az ennek nyomán keletkező technológiai kényszerekhez vagy ezzel megnyíló technológiai lehetőségekhez hasonlítható. Hasonlóképpen: a tantervi kontroll mindig olyan eszközként is funkcionál, amellyel az állam – ideológiától és konkrét cselekvők érdekeitől függetlenül – ellenőrzése alatt tudja tartani a költségvetés oktatási kiadásait. Emiatt kell például a tantervi szabályozást érintő változások vizsgálatakor az oktatás tartalmi és módszertani kérdései iránt egyébként közömbös költségvetési szféra szereplőit is vizsgálnunk.

Az expanziós folyamatokat tárgyaló rész indokoltan nagy figyelmet szentel annak, hogy az állami cselekvés eltérően alakult az alap- és a középfokú oktatásban. Ugyanakkor keveset szól arról, hogy ez az eltérés nagymértékben e két képzési szint olyan, eltérő strukturális jellemzőivel függ össze, amelyek kivétel nélkül minden modern tömegoktatási rendszerben megtalálhatóak (ilyen például az, hogy az alapfokú oktatásban szükségképpen jóval több és jóval kisebb intézményekkel kell számolni, és hogy e szint erősen hozzákapcsolódik a lokalitáshoz, ami az állami cselekvők mozgásterét nagymértékben befolyásolja). Hozzá kell tennem, az értekezés figyelmes olvasása esetén nem marad kétség bennünk: a szerző valójában tudatában van a strukturális meghatározottságoknak. Éppen ezek felismerése az, ami lehetővé tette számára, hogy a történeti események és az ezekben résztvevő szereplők sokaságából a leginkább relevánsakat választhassa ki.

Azok közül a területek közül, ahol az értekezés egyértelműen értékes új tudást teremtett, szeretném külön kiemelni a 19. században elindult oktatási expanzió kérdését. Ennek elemzését a szerző olyan, rendkívül kiterjedt, saját adatgyűjtésen és rögzítésen alapuló adatelemzésre építi, amely lehetővé teszi a folyamatok több dimenzióban történő elemzését. Az értekezés olyan szinten kezeli a statisztikai adatokat, amely messze meghaladja a történészek körében megszokott szintet: pontosan tudja, hogy az adat nem maga a valóság, hanem olyan közvetítő út a valóság felé, amely sokféle kockázatot rejt, és nagy óvatosságot igényel. Mindig megpróbál az adatok mögé nézni, így nem kerülik el a figyelmét az olyan összefüggések, amelyeknek komoly torzító hatásai lehetnek.

Sajnáltam, hogy a hazai folyamatokat a szerző kevéssé veti össze más országok hasonló folyamataival, és így – legalábbis az értekezésből – nem tudhatjuk meg, hogy a magyarországi fejlődés specifikus-e, vagy egyszerűen reprodukálta azt, ami másutt is lezajlott. Noha a szerző számos utalást tesz a modern tömegoktatás kiépülésének más országokra jellemző sajátosságaira, ezen belül arra, hogy a hazai fejlődés mennyiben hasonlít vagy tér el ezektől, ezek az utalások nagyon kevéssé dokumentáltak. Az elemzés – legalábbis az oktatási rendszerek fejlődésének és változásainak általános összefüggései iránt érdeklődő olvasó számára – túlságosan beragad a nemzeti történetírás keretei közé, és nem érzékeli eléggé azokat a nemzetközi hatásokat, amelyek a nemzeti fejlődést befolyásolták. Noha a tömegoktatás minden európai országban alapvetően nemzeti keretek között alakult ki, és kiépítése éppen a nemzetállamok megteremtésének és a nemzetépítésnek volt egyik legfontosabb eszköze, ez éppúgy általánosan európai, sőt globális folyamat, mint a modern kapitalizmus megszületése, a piacgazdaság kiépülése, az ipari társadalom létrejötte, az urbanizálódás vagy az általános szavazójogra, képviseleti alapon szerveződő parlamentre és többpártrendszerre épülő politikai mechanizmusok intézményesülése. A nemzetközi folyamatokra történő utalások egyébként azt jelzik, hogy a szerző mindezzel tisztában van.

Ehhez hasonló az a hiányérzet, amelyet az oktatás világa és az azon kívüli világ közötti kapcsolatok kezelése kelt. Miközben az értekezésben számtalan utalás található az oktatáson kívüli világnak olyan elemeire, mint a közigazgatás, a költségvetés, a munka-

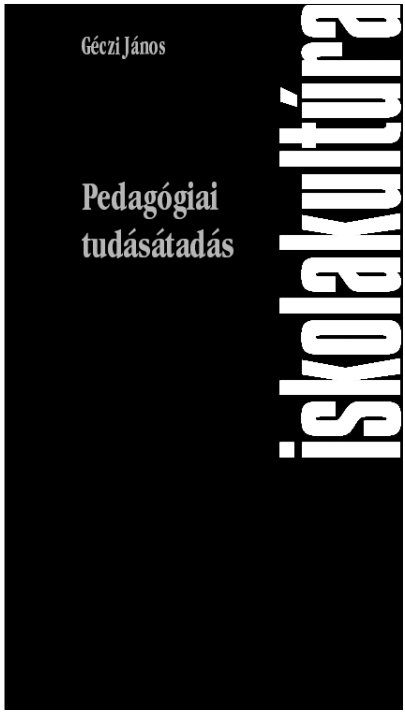
erőpiac vagy a szociális gondoskodás, és a szerző sokféle jelét adja annak, hogy tudja, milyen meghatározó hatása van az oktatás fejlődésére más ágazatoknak, a bemutatott történet végül is egy zárt oktatási világ története marad. Amíg az értekezés rendkívül gazdag képet nyújt az oktatási rendszert alakító cselekvőkről, addig az a gazdasági és társadalmi környezet, amely e cselekvők viselkedését, mozgásterét vagy a rájuk ható kényszereket és természetesen mindezeken keresztül az oktatási rendszert alakították, kevés figyelmet kap. Kevés utalás történik például arra a gazdasági és technológiai átalakulásra, amelynek eredményeképpen a 19. század végén Magyarország elindult a gyors iparosodás, urbanizálódás és kapitalizálódás útján, és amelyet értelemszerűen társadalmi és kulturális alkalmazkodási válságok kísértek. A lehetségesnél és talán a kelleténél is kevesebb figyelmet kap annak a kormányzati és közigazgatási rendszernek az egésze is, amelynek részeként a tanügyi igazgatás alakult, és amelynek ezen igazgatás szereplői is részei voltak. Nagyon kevés utalás történik azokra az Európa-, sőt világszerte zajló folyamatokra, mint milyen a tömegoktatási rendszerek kiépítését kísérő új iskolaszervezési vagy tanulásszervezési technológiák fejlődése és terjedése, amelyek természetesen a hazai fejlődést is nagymértékben befolyásolták. Noha esetenként ez szóba kerül, mégsem kapnak a súlyuknak megfelelő figyelmet az olyan tényezők, mint a gazdasági növekedés vagy visszaesés hullámai, amelyek alapvetően meghatározzák az állam költségvetési helyzetét és ezen keresztül a közszolgáltatásokkal, így az oktatással kapcsolatos viselkedését.

Az itt vitatott értekezés és a szerző legnagyobb erényének azt látom, hogy képes a folyamatok többdimenziós mátrixban történő megragadására. Azaz a számba vehető szereplők és lehetséges cselekvéseik olyan sokaságát tudja egy időben figyelemmel kísérni, ami a megszokottnál jóval bonyolultabb összefüggések meglátását teszi lehetővé a számára. A sokféle szereplőre és sokféle cselekvésre való egyidejű odafigyelés képessége az, amely Nagy Péter Tibor számára lehetővé teszi azt, hogy a történeti dokumentumokból nyert információk mögött átfogó rendszerszerű összefüggéseket pillantson meg, és e rendszerszerű összefüggéseket oly módon kommunikálja számunkra, ami lehetővé teszi azt, hogy ezeket a jelen vagy a jövő megértésére használjuk fel.

Végül fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy az oktatási rendszer alakulásának arra a fajta történeti elemzésére, amelyet Nagy Péter Tibor az 1945 előtti korszakot illetően elvégzett, nagy szükség lenne az 1945 utáni időszakot illetően is. Arra szeretném bátorítani a szerzőt – akit történeti érdeklődése korábban sem gátolt meg abban, hogy a jelenkor oktatásügyi kérdéseivel foglalkozzék –, hogy akár saját maga munkájával, akár fiatal kutatóknak adott szakmai támogatással, segítse elő azt, hogy elemzési módszerének az alkalmazásával többet tudhassunk meg a tömegoktatás 1945 utáni fejlődéséről. Arra is nagy szükség lenne, hogy azt az új tudást, amelyet a szerző a modern tömegoktatás kialakulásának magyarországi folyamatáról hozott létre, megosszuk az e kérdéssel foglalkozó nemzetközi kutatói közösséggel. Arra is bátorítanám ezért, készítsen az értekezés alapján olyan szintetizáló, idegen nyelvű publikációkat, amelyek lehetővé tennék a nemzetközi szakmai közösség számára, hogy megismerhessék az oktatási rendszerek fejlődéstörténetének magyarországi példáját, amely, különösen a nemzetiségi és az ezzel összefonódó egyházi vonatkozások miatt, egyedülállóan érdekesnek tűnik.

Az itt említett hiányérzetek persze eltörpülnek az értekezés korábban jelzett értékei mellett. Azt gondolom, a fentiek egyértelműen alátámasztják azt a véleményemet, hogy Nagy Péter Tibor doktori értekezése jelentős, új és eredeti eredményekkel gazdagította a

modern tömegoktatási rendszerek kialakulásáról és fejlődéséről való tudásunkat. A történeti anyag feltárásában és interpretálásában a szerző nemcsak nagyfokú kreativitásról, nagyszámú tényező egyidejű átlátásának a képességéről, azaz a komplex rendszerekben való gondolkodás képességéről és a rendszerszerű összefüggések történeti forrásanyagokon keresztül történő feltárására való alkalmasságáról tett tanúbizonyságot, hanem – különösen az adatok gyűjtése és feldolgozása területén – különleges kitartásról és munkabírásról is.



Az Iskolakultúra könyveiből

Kelemen Elemér
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, ELTE

Opponensi vélemény

A benyújtott értekezés Nagy Péter Tibor két évtizedes elhivatott és céltudatos történészi kutatómunkájának összegezése és betetőzése.

E húsz év során – szinte az első próbálkozásoktól, az „oroszlánkörmöket" sejtető szakdolgozatától, a szokatlannak számító kettős megmérettetés, a nevelés-, illetve a történettudományi kandidatúra (1991, 1995) akadályvételein át a közelmúltban sorozatban napvilágot látott kötetekig – alkalmam volt közvetlenül figyelemmel kísérni nagy célok vezérelte, kitartó és mindinkább kiteljesedő munkásságát. Nem titkolható, elfogódott örömmel állapíthatom meg, hogy az ígéret beteljesedett, az értekezésben testet öltő szakmai teljesítmény egyaránt gazdagítja mindkét tudományterületünket, a nevelés- és a történettudományt.

Nagy Péter Tibor szorgalma és eredeti látásmódja már kezdeti munkáiból is kitűnt. Szakdolgozatában és első kandidátusi értekezésben – az oktatás- és a politikatörténet határterületén mozogva – újszerűen, eredeti módon tárta fel az 1930-as évek oktatáspolitikai fordulatában megragadható érdekkonfliktusokat, a korszak „nagypolitikai" változásaiba illeszkedő oktatáspolitikai reformoknak elsősorban a hómani tanügyigazgatási reformban megmutatkozó természetét. Ez a szemlélet teljesedett ki a modern magyarországi oktatási rendszer kialakulásában és fejlődésében meghatározó szerepet játszó hazai tanügyigazgatás sajátosságait az egyensúlytól az egyensúly felbomlásáig tárgyaló további munkákban. Ez a – később kritikával és önkritikával kezelt – paradigma volt az az archimédeszi pont, ahonnan kiindulva azután eljutott az állam és az egyház oktatásügyi szerepének és a történetileg változó szereposztásban rejlő konfliktusok jellegének és megoldásainak mélyebb és átfogóbb vizsgálatáig, illetve az állami szerepvállalásnak és a növekvő állami befolyásnak a tanügyigazgatás eszközrendszerén és az állam-egyház viszony kezelésén túllépő és túlmutató, mai értelmezéséig.

Mindehhez a kutatói repertoár szívós és kitartó bővítése és gazdagítása szolgáltatott biztos hátteret. Itt elsősorban a hatalmas oktatástörténeti-történetszociológiai adatbázis megteremtésének és kezelésének, valamint a társadalomtudományok és a történettudomány különböző területei kutatásmódszertani elveit és eljárásait sikeresen ötvöző, komplex metodika alkalmazásának a *Szerző* előző tanulmányaiban és könyveiben is jól nyomon követhető – és a jelen értekezésben meggyőzően igazolódó – fejlődésére, gyarapodására szeretnék utalni.

A modern oktatási rendszer(ek) kialakulásának és fejlődésének – az oktatás expanziójában, tér- és időbeli kiterjedésében, a különböző iskolatípusok és -fokozatok illeszkedésében és egymásra épülésében (= rendszerré szerveződésében), valamint a neveléssel hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok létrejöttében és professzionalizálódásában is tükröződő sajátossága az állam térségenként eltérő szerepvállalása, befolyásának fokozatos növekedése. Az értekezés ennek a 18. századtól követhető folyamatnak a hazai történetét tárgyalja – a 18–19. századi előzmények több szempontú elemzését követően – a kiegyezéssel létrejött, majd a Trianon által megnyirbált magyar polgári nemzetállami keretek között, 1867-től 1945-ig. Ez – más összefüggésben – a különböző társadalmi csoportosulások és politikai szerveződések érdekein és nézetein felülemelkedő, illetve az azokon túllépő (nemzet)állami oktatáspolitika kialakulásának és – az elvekben, eszközökben és módszerekben, valamint hatásrendszerében is tükröződő – sajátosságainak és

változásának feltárása, nyomon követése a polgári korszakban (a dualizmus idején és a két világháború közötti időszakban) – három „tételben", három kérdéskörben:

– az oktatás és az iskolázottság növekedésében;

– az egyházakkal, valamint

– a (kiterjedő) oktatás „új tényezőivel" kialakított kapcsolatok tekintetében.

A bevezetésben világosan megfogalmazódik a *Szerző* szabadelvű álláspontja: az állam modernizációs szerepét – ebben az összefüggésben is – az egyén szabadságának megteremtésében, a „ligaturáktól" való elszakításban-elszakadásban, a személyi szabadság kiterjesztésében látja, és így értelmezi (és értékeli) az állami befolyás jellegének és hatásának változásait az első évtizedek progressziójától a 20. századi etatista torzulásig.

Az értekezés három fő fejezete az állami befolyás növekedésének, azaz változó és növekvő intenzitású társadalmi „jelenlétének" három egymásra épülő „szintjét" vizsgálja és elemzi: az államnak az oktatás iránti társadalmi kereslet szabályozásában, a tradicionális iskolafenntartó egyházakkal való kapcsolatában, valamint a szűkebb értelemben felfogott oktatási rendszer különböző tényezőivel szemben megmutatkozó szerepvállalását.

A részletes kifejtés a későbbiekben meggyőzően igazolja a hipotetikus konstrukció létjogosultságát, az egyes szintek sajátos dimenzióit és a kölcsönös összefüggéseket. A dolgozat szerkezetét is meghatározó hármas szempontrendszerben ugyanakkor jól tükröződik a *Szerző* korábban bemutatott „fejlődéstörténete", amelynek tartalma a részkérdések vizsgálatától a politikai rendszer egészének megértéséig és működésének komplex értelmezéséig, magyarázatáig terjed. Hasonlóképpen tehát bizonyítható fejlődésnek, tudatos önfejlesztésnek értékelhető a három dimenzió különböző forrásokon alapuló és eltérő kutatási módszereket tételező, a társ- és szaktudományok (szociológia, történet- és politikatudomány) gazdag kutatásmódszertani eszköztárát felvonultató megközelítésmódja. Ebben az összefüggésben válik nyilvánvalóvá az alkalmazott módszerek sokoldalúsága és komplexitása a historiografiai bevezetésben jellemzett különféle egyirányú megközelítésmódokkal szemben.

Az értekezés újszerű tudományos eredményeit az alábbiakban látom:

1. Az iskolázottság – mind a tankötelezettséggel összekapcsolt és az alfabetizáció térhódításán mérhető alap-, mind a középfokú iskolázás – elterjedésében egyaránt fontos szerepe volt az állam közvetlen oktatáspolitikai (jogi, financiális, pénzügyi) intézkedéseinek és a piaci folyamatok felismerésén alapuló, átfogóbb társadalompolitikai beavatkozásoknak (lásd az 1883-as képesítési törvény). Mindezek együttes hatása a többirányú társadalmi mobilitáson mérhető le.

2. E folyamatok – történetstatisztikai adatokkal alátámasztott – sajátossága a „csoportspecifikus" jelleg. Ebben az összefüggésben – a térségi, felekezeti szempontok érvényesítésén túlmenően – különösen méltányolható az iskolázás kiterjedésének – mind az alap-, mind a középfokú oktatás vonatkozásában – a nemzetiségekre gyakorolt, sok tekintetben ellentétes irányú magyarosító és modernizációs hatásának a hagyományos megközelítésmódokat meghaladó, sok szempontú és differenciált elemzése. Megjegyzendő azonban, hogy e törekvések eredőinek, mindenekelőtt politikai következményeinek további vizsgálata – kiterjesztve ezt a nemzetiségek felsőoktatással összefüggő problémáira, külföldi tájékozódási irányaira is – nemcsak a hazai, hanem a szomszéd országok oktatás- és politikatörténeti kutatásainak is fontos további feladata és kölcsönös felelőssége. Úgy vélem ugyanis, hogy az értekezésben a „modernizáció" szempontja és a társadalmi mobilitás lehetősége túlhangsúlyozott, nincs igazán tekintettel a „magyarosítás" társadalomlélektani és politikai hatásaira és következményeire.

3. Jól megragadhatóak azok a változások, amelyek a korszak utolsó évtizedeiben (a két világháború között) az oktatáspolitika „mobilitásellenes" irányára utalnak. Érdemes lenne kitekinteni – *Andorka Rudolf* idevonatkozó kutatásaira és megállapításaira is utalva –

a Trianon után bezáruló és lefékeződő magyar gazdaságnak a dualista korszak viszonyaitól merőben eltérő mozgásirányára és ennek országos társadalmi (és iskoláztatási) következményeire.

4. A második fejezet s – különösen – annak a két világháború közötti viszonyokat, a harmincas évek változásait sokrétűen elemző második része messze túlmutat az állam-egyház-iskola viszony hagyományos kérdéskörén; mások által is méltatottan (például *Tomka Miklós*) fontos hozzájárulás a hazai egyháztörténeti és vallásszociológiai kutatásokhoz. Az értekezés világosan rámutat a két korszak közötti karakterisztikus eltérésekre: a kiegyezés utáni konfliktusos időszakot követően az állam és az egyház munkamegosztására és a társadalmi (társadalomirányítási és tanügyigazgatási) egyensúly megteremtésére törekvő liberális állami magatartás, majd – a századforduló utáni és a húszas évekbeli átmenet után – a társadalom és a különböző társadalmi szerveződések, így az egyházak feletti totális befolyásra irányuló etatizmus egyház- és iskolapolitikája közötti – egy korábbi könyv címében metaforikusan (= Járszalag és aréna) is érzékeltetett – kardinális különbségre.

5. Az értekezés meggyőzően mutatja be a „szűkebb értelemben" felfogott oktatási rendszer különböző (érdek)csoportjainak igazgatási és igazgatáson kívüli eszközök révén történő befolyásolását, az államilag vezérelt modernizáció, majd a terjeszkedő állami mindenhatóság jegyében. A dualista állam a nemzetállami céloknak alárendelt törékeny társadalomirányítási egyensúly érdekében kínál szövetséget az oktatási rendszer egyes szereplőinek. A századforduló után bekövetkező fordulat érzékeltetése azonban hiányosnak hat: nem kap kellő hangsúlyt a magyarországi modernizációnak az európai tendenciákhoz viszonyítható különbsége, illetve az oktatásügy nemzetállami, esetenként nyilvánvalóan centralisztikus törekvések oktatás- és társadalompolitikai alternatívájaként megjelenő progresszív szakmai és politikai csoportosulások és törekvések ábrázolása. 1918/19 innen is levezethető voluntarista radikalizmusa a 20. század hazai útkereséseinek és úttévesztéseinek egyik zsákutcás iránya; a másik a húszas években előkészített és a harmincas években a nemzeti modernizáció jelszavaival végrehajtott konzervatív fordulat: a decentralizációnak álcázott dekoncentráció, az oktatási rendszer szereplőinek – más társadalmi tényezőkhöz hasonló – teljes alárendelése a nemzetállamot szolgáló nemzetnevelés és egy új típusú politikai berendezkedés erőszakos céljainak.

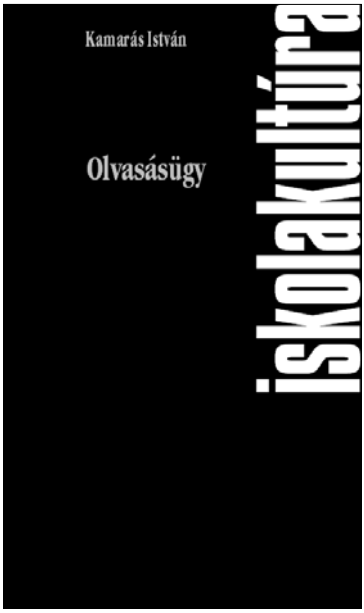
A modern oktatási rendszer(ek) kialakulásának és fejlődésének – az oktatás expanziójában, térés időbeli kiterjedésében, a különböző iskolatípusok és -fokozatok illeszkedésében és egymásra épülésében (= rendszerré szerveződésében), valamint a neveléssel hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok létrejöttében és professzionalizálódásában is tükröződő sajátossága az állam térségenként eltérő szerepvállalása, befolyásának fokozatos növekedése. Az értekezés ennek a 18. századtól követhető folyamatnak a hazai történetét tárgyalja – a 18–19. századi előzmények több szempontú elemzését követően – a kiegyezéssel létrejött, majd a Trianon által megnyirbált magyar polgári nemzetállami keretek között, 1867-től 1945-ig.

6. Ide kívánkozik még egy kevéssé szakmainak tűnő megjegyzés: a harmincas évek oktatáspolitikai céljait kifejező új tanügyigazgatási és társadalomirányítási szemlélet és gyakorlat alig egy évtized múltán kézenfekvő tartalmi és technikai megoldásokat kínál majd egy merőben másfajta ideológiai és politikai célokat szolgáló totális rendszer, a szovjet típusú etatizmus számára; napjainkig követhető példát nyújtva minden modernizációellenes, fundamentalista törekvésnek. Ez a megállapítás vélhetően nem idegen az értekezés „Összefoglalásában" megfogalmazott szigorúan szakmai következtetések modernizáció-értelmezésétől és liberális szel-

lemiségétől. Az értekezéshez csatolt esettanulmányok, a harmincas évek társadalmi, vallási és iskolai viszonyait érintő mélyelemzések ugyancsak igazolni látszanak a fentieket.

7. Az alkalom és a feladat jellege megkívánja, hogy – végezetül – utaljunk az értekezés hihetetlenül gazdag forrásbázisára, a már említetteken túl a mintegy 550 tételt tartalmazó és valóban felhasznált, bizonyíthatóan interiorizálódott, bibliográfiai szempontból is figyelmet érdemlő szakirodalom bőségére és sokrétűségére, a forráskezelés sokoldalúságára és fölényes magabiztosságára. Ami a dolgozat szerkesztésmódját illeti: az ismétlődésnek tűnő gondolatmenetek és szövegfordulatok vissza-visszatérése az egyes fejezetekben a vizsgálat különböző szintjeinek eltérő aspektusait hordozza és az értekezés remélhető megjelenése esetén majd csupán kisebb szerkesztői beavatkozást igényelhet.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az értekezés igényes kutatómunkával megalapozott, újszerű és jelentős tudományos eredményeket tartalmazó, sikeres szellemi vállalkozás; az érintett tudományterületek hazai és nemzetközi fejlődését egyaránt szolgálja. Javaslom nyilvános vitára bocsátását, illetve elfogadását, valamint az akadémiai doktori cím odaítélését a *Szerző* számára.



Az Iskolakultúra könyveiből

Kardos József
Történelem Segédtudományai Tanszék, BTK, ELTE

Opponensi vélemény

Olyan összefoglalás ez, amely magába sűríti mindazokat az erényeket, értékeket, esetleg vitatható nézeteket, amelyekkel jellemezni lehet Nagy Péter Tibor egész munkásságát. De összefoglalás a munka abban a tekintetben is, hogy az oktatástörténeti kérdések szinte egész körét – ilyen vagy olyan módon – érinti.

Nagy Péter Tibor a jelenkori oktatás- és neveléstörténet rendkívüli színes, sok tekintetben meghatározó, időnként vitára ingerlő, de mindenképpen önálló, sokoldalú, alkotó egyénisége. Munkássága rendkívül sokrétű: tanügyigazgatás, oktatáspolitika, egyházi kérdések, szakoktatás, nőnevelés, oktatásszociológia stb. szerepel az általa feldolgozott témák sorában. A disszertáció bizonyos tekintetben mindezek szintézisét adja. Terítékre kerülnek az elhanyagolt kérdések, például a szakoktatás, a tanügyigazgatás, jellemzést nyernek a jelesebb kultuszminiszterek, állásfoglalás történik a neuralgikus vitákban is, például a nemzetiségi kérdés, egyházak szerepe stb. A műveltségi állapotról, a tankötelezettség teljesítéséről olyan adatokkal alátámasztott megközelítést kap az olvasó, amellyel korábban nem nagyon találkozhatott.

Mindehhez jó alapot ad a témaválasztás, az állami befolyás vizsgálata az oktatásban, hiszen ez mindenre kiterjedő elemzést tesz lehetővé. Nagy Péter Tibor jól él ezzel a lehetőséggel, és rendkívül fontos hangsúlyozni, hogy az így megjelenő sokrétű elemzés nem válik parttalanná, nem esik szét a dolgozatban, hanem a választott koncepció keretein belül marad.

Nagy Péter Tibor az állami befolyás növekedésének vizsgálata során rajzolja fel alapkoncepcióját, amely szerint a dualizmus oktatáspolitikája a „polgári alkotmányosság egyik ideáltipikus oktatáspolitikája", míg a hómani megoldás a liberális jogállami oktatáspolitikai tradíció elvetését hozta. Az elemzés során mindkét korszakról részletes áttekintést nyújt a szerző, mely során hihetően, elfogadhatóan bizonyítja koncepciójának igazát. Jól mutatja be a dualizmus korában a végrehajtó hatalom és a civil szféra, az önkormányzat egyensúlyrendszerét, és azt, hogy az állam maga is oktatáspolitikájával az egyéneket érintő ligatúrák lebontására törekedett. Ezzel szemben az 1930-as évekre államilag centralizált tanügyigazgatás a civil szférát és az önkormányzatot visszaszorította, és az átalakított iskolarendszer újabb kötöttségeket hozott például a gimnáziumi érettségi, a továbbtanulás esetében, az 1938. évi gyakorlati középiskolai törvény pedig „4 osztályosság börtönébe zárta a polgári iskolát", az 1940. évi nyolcosztályos népiskolai törvény pedig „megvédte a polgári iskolát a legalsó néposztályok beözönlésétől". A felügyeleti rendszer a magánszféráig ható ellenőrzési jogosítványával szintén a kötöttségek növeléséhez vezetett.

Nagy Péter Tibor a nagy vonalakban elfogadható koncepciójának hitelesítése érdekében, úgy véljük, olyan törekvéseket, eseményeket is nézetrendszerébe akar illeszteni, amelyek nem teljesen simulnak bele. Ilyennek tartjuk a dualizmuskori nemzetiségi oktatást. Úgy tűnik, hogy e kérdéskörről kialakított korábbi állásfoglalások nem illenek a korszakra jellemző modernizációs folyamatokba, és ezért Nagy Péter Tibor új megközelítéssel az egyénekre vonatkozó pozitív következményekről beszél. Már dolgozata elején kijelenti, hogy „A történetírásban széles körben elterjedt állítást, miszerint a magyar nemzetállam a nemzetiségeknek nagyon jelentős hátrányt okozott, a disszertáció relativizál-

ni szeretné." Arról szól, hogy a modernizációval, iskoláztatással együtt járó magyarosítás kárainál nagyobbak voltak annak hasznai.

E megállapításoknál szerintünk gondot jelent, hogy összefüggéseiből kiragadva, a nemzetiségi kérdésnél csak az iskolázás számszerű növekedését veszi alapul, míg azokról a hátrányokról, amelyek a nemzetiségi létből adódtak, nem beszél. Igaz, utal arra, hogy szélesebb közönség számára készített munkánál ezt megtenné, de úgy véljük, ez itt is hiányzik. A nemzetiségi lét önmagában is kötöttséget jelentett az egzisztenciális emelkedés tekintetében. A magyarosítás erőltetése, a magyar nemzeti eszme elfogadásának követelése az ellentéteket növelte és elmérgesítette. A haza ellenségeiről beszélnek a magyar nemzeteszme harcos hirdetői, a nemzetiségek pedig nemzeti létük halálos ellenségét látják a magyarosító törekvésekben. Ezt sem iskolaépítés, sem nagyobb fizetés, jobb taneszköz nem tudta ellensúlyozni. A nemzetiségi kérdésből adódó ligatúrák így egyre növekedtek a nemzetiségi lakosság egészére nézve, és ennek egy-egy sikeres karrier valójában nem mond ellent.

Az egyéni jogokat és életlehetőségeket hangsúlyozza az 1879-es törvény esetében is Nagy Péter Tibor, és hátrébb helyezi a „nemzetiség mint kollektívum" esélyeit, lehetőségeit. Ennek megfelelően liberális törvényalkotásként kezeli az 1879. évi XVIII. törvénycikket, amely a magyar nyelv tanításával foglalkozott a népoktatási tanintézetekben. Ha közelebbről vizsgáljuk a törvényt nehéz úgy értékelni, mint ami nem jogelvonást, visszalépést jelentene az *Eötvös*-féle szabadelvű nemzetiségi politikához képest. Ismeretes, hogy az 1879. március 9-én tartott koronatanácson *Ferenc József* is ellenezte a törvény napirendre tűzését. Arra hivatkozott, hogy az, a zaklatott kül- és belpolitikai helyzetben károsan izgatja majd a nemzetiségek hangulatát. *Trefort* válaszában a megyék erős presszziójára hivatkozott és arra, ha nem a kormány áll elő a javaslattal, akkor a szélsőségesek hoznak radikálisabb indítványt, amit a parlament bizonyára elfogad. A király – fenntartásai hangsúlyozása mellett – nem akadályozta meg a törvénytervezet benyújtását. A törvényjavaslatot a képviselőházban a nemzetiségi képviselők erős ellenérzésekkel fogadták. Nem győzte meg őket a miniszteri indoklás, mely szerint a törvénnyel nem akarnak magyarosítani, csak segítséget nyújtani ahhoz, hogy az állam más nyelvű polgárai már gyermekkorban megtanulják a közös nyelvet, a magyart, melynek segítségével szót érthetnek többi polgártársukkal. Ez tehát nem kényszer, hanem jótétemény – mondta a miniszter, aki maga is a megyék kényszerére készítette el törvényjavaslatát. A felajánlott „jótéteményt" a képviselőházban a nemzetiségi képviselők erős ellenérzésekkel fogadták. *Polit Mihály* nemzetiségi képviselő 1879. április 29-én elhangzott képviselőházi felszólalásában azt hangsúlyozta, hogy a törvény fő gondolata az „államba való asszimiláció elérése", és a felekezeti autonómia megsértése. *Roman Sándor* (1879. május 1.) kijelentette, hogy ez a törvény is példa arra, „hogy az 1868. évi XLIV. törvénycikk, mely a nemzetiségi egyenjogúságot szabályozza, napról, napra inkább feledésbe ment". *Hofgrott János* szász nemzetiségű képviselő (1879. május 2.) szintén károsnak, autonómiaellenesnek látta a törvényt. *Mocsáry Lajos* – pártja, a Függetlenségi Párt véleményétől eltérően – elutasította a törvényt. Őszintétlennek nevezte az indoklást, mely szerint jótétemény e törvény, amiért hálával tartoznak a nem magyar ajkú állampolgárok. Szerinte a törvény az 1868-as nemzetiségi törvény adta jogokat kívánja felülbírálni. E nézetekkel szöges ellentétben *Grünwald Béla*, Zólyom vármegye képviselője kevesellte a törvény magyarosító törekvését. Ha ezeket az eltérő nézeteket egybevetjük, a törvény valóban középutat mutat, de ettől még nem lesz liberális.

A disszertáció összefoglalásában a nemzetiségi kérdést illetően újból sajátos felfogást közöl a szerző: a nemzetiségi iskolázás körüli konfliktus „a szó legszorosabb értelmében mindenki érdeke volt". Ennek segítségével ugyanis – leegyszerűsítve a dolgozatban foglaltakat – a kultuszminisztérium több pénzt kapott a magyarosítást vállaló iskolaügyre, a görögkeleti egyház szerepe pedig nélkülözhetetlenné vált, mivel a „nemzeti identitás leg-

fontosabb menedékének" tüntethette föl magát. Kérdés, hogy a kényszerből lehet-e erényt faragni, a kiragadott értékelés, az egyoldalúság nem megy-e a történetiség rovására. A kérdést lehet „költőinek" is nevezni. Természetesen tudjuk azt, hogy Nagy Péter Tibor disszertációjában nem a nemzetiségi kérdés egészét tette vizsgálata tárgyává, de mégis jó lenne, ha másért nem a félreértések, félrehallások elkerülése érdekében, ha olyan áttekintést is adna, amelyen belül a nemzetiségi oktatás szerepe differenciáltabban jelenne meg. Ehhez adott a szerző felkészültsége és szándéka is, amit olyan apró utalásokból is érzékelhetünk, amivel például a dolgozat 254. oldalán találkozhatunk, ahol Nagy Péter Tibor kijelenti: „A nyelvi értelemben nacionalista oktatáspolitika – amely az 1918 előtti évtizedeket jellemezte – Trianon következtében okafogyottá vált, minthogy a centrifugáló nemzetiségek a határon kívül kerültek…"

Az 1930-as éveket illetően és egyes kérdésekre differenciáltabb választ várhat a disszertáció olvasója. Például: elfogadva azt, hogy a hómani iskolapolitika, az állami ellenőrzés az oktatásügy szereplőinek a kötöttségek növelését jelentette, mégis megfogalmazódik az a kérdés, hogy az adott rendszeren belül az oktatásban részesülők száma, az oktatás színvonala mennyire növekedett. Gondolunk itt a tanoncképzésre, a gyakorlati irányú középiskolára és az egységes gimnázium nem lebecsülhető követelményeire. Az így szerzett szakmai tudás, műveltség bővülése mennyire szolgálta az egyének boldogulását, a zsákutcák ellenére az egyéni kötöttségek oldását. Esetleg ide sorolható a szinte csak terveiben szereplő 8 osztályos népiskola is, amit korlátai ellenére sem lehet azzal elintézni, hogy Hóman „a nyolcosztályos népiskolával egészen 14 éves korukig ellenőrzése alá vonta a tanulókat".

Nagy Péter Tibor disszertációjában bátran és következetesen vállalkozik a szakirodalom korábbi megállapításaival való vitára. Ez helyeselhető, de néha az az érzése az olvasónak, hogy a szerző elődei megállapításait olyan „ligatúráknak" tartja, amitől feltétlenül szabadulnia kell. Önmagában dicséretes lehet az a kutatói alapállás, ami kérdőjelet helyez minden korábbi gondolat után, de a válaszadásnál nem érdemcsökkentő, ha elfogadó álláspontra jut a kutató. Ezzel csak azt kívántuk mondani, hogy esetenként – így főleg a nemzetiségi kérdés esetében – az volt az érzésünk, hogy az eltérő álláspont megfogalmazása csupán az új, egyéni vélemény felmutatására való – néha öncélú – törekvésből adódik.

Ez természetesen a dolgozat egészére nem jellemző. Számos új megállapítással, differenciált elemzéssel találkozhat a disszertáció olvasója. Így például a numerus clausus árnyalt bemutatása, majd az antiszemitizmus további jelentkezésének tárgyalása minden eddiginél hitelesebb képet ad e témáról. Általában a hitelességet erősíti a disszertáció adatgazdagsága, a történeti statisztika értő használata.

Nagy Péter Tibor disszertációjának témája lehetőséget nyújthatna az iskolaügyről szóló szinte parttalan értekezésre. A szerző azonban nem esik ebbe a hibába, jelentős szerkesztői teljesítménnyel három fő területen végzi vizsgálatait: az állam befolyásának növekedése az iskolázottság terjedésében, majd az egyházakkal szemben, és végül az oktatási rendszer szereplőivel szemben. A tematikai egységeken belül kronologikusan halad, úgy, hogy ennek súlypontja, a dolog természetéből adódóan, változik. A szerkesztést dicséri, hogy az átfedő kronológia ellenére sincs ismétlés. Jól használja ki annak lehetőségét, hogy az eltérő témák, más-más megközelítést igényelnek. Ez a források felhasználására is vonatkozik. Feltétlenül dicsérni lehet a disszertáció informatív erejét, amit a felhasznált és közölt statisztikák, a táblázatok hitelessége, a források és a szakirodalom bősége is alátámaszt. A szerkesztést dicséri az is, hogy a dolgozat végén szereplő esettanulmányok jól egészítik ki az értekezés alaptémáját.

Végül újból hangsúlyoznunk kell, hogy a szerző értő módon választotta meg témáját. Tisztában volt azzal, hogy a koncepcionális gondolatokkal együtt így véleményt alakíthat ki minden, általa fontosnak tartott kérdésről, ami az adott korszak iskolatörténetét il-

leti. Jól élt ezzel a lehetőséggel, mert a dolgozatban számos olyan probléma, kérdés megjelenik, bemutatást, elelemzést nyer, vagy választ kap, ami az oktatástörténet-írásban az elmúlt években előkerült. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a disszertáció szerzője feldolgozta a vonatkozó irodalom minden fontos munkáját, és ennek birtokában mondott véleményt, kritizált vagy helyeselt.

Nagy Péter Tibor disszertációja rendkívül fontos, számottevő tudományos teljesítményt nyújtó dolgozat, ami vitára ingerlő megállapításaival is tudományágának gyarapítását szolgálja. Véleményünk szerint a dolgozat új, önálló tudományos eredményei, a szerző eddigi tudományos tevékenysége megérdemlik a tudományos fokozattal való elismerést is.

Mindezek alapján javasolom Nagy Péter Tibor disszertációjának nyilvános vitáját, és azt követően a szerző számára az akadémiai doktori fokozat megadását.

Az Iskolakultúra könyveiből

Válasz az opponensi véleményekre

Opponenseim tulajdonképpen három szinten mondanak kritikát a disszertációról. Az első szint a hiányosságok szintje. A második szint a konkrét történeti kérdések eltérő megítélése. A harmadik szint a megközelítésmód, a paradigma kritikája. Ebben a sorrendben fogok haladni.

Az utóbbi években a nagydoktori disszertációk – s ha jól látom, nemcsak neveléstudományból – az adott kérdésben a szerző által írott kézikönyvek, tankönyvek – kissé módosított – szövegei, illetve ha nem azok, akkor is olyan fajta szintézisek, melyeknek célja egy teljes tudományág jól meghatározott szeletének összefoglalása. Ez a dolgozat azonban nem ilyen szintézis, hanem meghatározott szempontú tudományos értekezés. Így a továbbiakban opponenseimnek részben azt fogom majd felelni, igazuk van, s a kutatásaim következő fázisában, következő tanulmányok, következő kötetek fognak kitérni az általuk hiányolt aspektusra, részben pedig azt, hogy egy népszerűsítő művel, tankönyvvel, kézikönyvvel szemben támasztható kritériumot nem tudtam és a jövőben sem tudok majd egy szorosan vett saját kutatásokon alapuló értekezésben érvényesíteni.

A hiányok

Kelemen Elemér joggal hiányolja a századforduló utáni változás, a magyar progresszió törekvéseinek ábrázolását. Ha mentséget keresnék, azt tudnám mondani, hogy a disszertáció tárgya az állami befolyás növekedése: a századforduló utáni magyar progresszió pedig nem lévén államközelben, inkább az állami szerepvállalás csökkentésében volt érdekelt.

Egyébként a progressziót – minthogy a *Horthy*-korszakkal foglalkozó oktatástörténészként kezdtem – elég szélesen definiálom. A progressziót az 1900-as és 1910-es években megszakításokkal és a részlegesen hatalmon lévő politikai katolicizmussal szembeni törekvésekben látom. E törekvéseket három jól elkülönülő részre oszthatjuk:

Az egyik a hagyományos magyar liberalizmus, a merkantil politikai erők. Ezek léte és megszervezettsége nem kevesebbet jelent, minthogy a 20. század elején a magyar politikai tér potenciálisan hasonulni kezd a nyugatihoz, létezik egy katolikus alapú konzervativizmus és létezik egy merkantil liberalizmus – igaz nem tiszta váltógazdaság formájában. A liberális alternatíva az oktatáspolitikában előbb *Wlassics*ot jelentette, aki (az oktatási modernizációban betöltött szerepén kívül) a klerikális nemzeti ellenzékkel szemben állt *Pikler Gyula* egyetemi tanár mellé. *Jászi Oszkár* „a nemzeti és emberi haladás küzdelmének" nevezte a Pikler-ügyet. Nos ebben a kérdésben a kormány a radikálisokkal egy oldalon állt. A tízes években ez a liberalizmus *Jankovich Béla* miniszteri törekvéseiben ölt leginkább testet. Jankovichot – közgazdasági munkássága és kapcsolathálója egyaránt a kormánypárt liberális oldalához kötötte, középiskolai törvényjavaslata nem véletlenül a polgári iskola és az alsóközépiskola közötti közeledést szorgalmazta. Ehhez a hagyományos merkantil liberalizmushoz tartozik a főváros oktatáspolitikája, mely a század első két évtizedében önálló utakon jár.

A második progresszív vonal a rendszer oktatáspolitikájának polgári radikális és szociáldemokrata politikai bírálata. Ennek makropolitikai szintjéről gazdag szakirodalom szól, *Kunfi* az egyetlen olyan huszadik század kultuszminiszter, akinek szellemi fejlődéséről, nézeteiről könyv jelent meg az 1945–1990 közötti időszakban. Kunfi állami reáliskolai tanárként kapta ugyanazt az elbánást *Apponyi*tól, mint *Pikler Wlassics*tól – a te-

mesvári nyílt szavazáson szocdem jelöltre szavazó, szocialista cikkeket megjelentető Kunfi kirúgatása sem sikerült a jobboldali radikalizmus erőinek: ha a törvényességről volt szó, még Apponyi is ugyanazon az oldalon állt. Az intenzív szembenállás azonban meghozta a gyümölcsét – a szociáldemokrata és radikális nézetekkel a kormányközeli erők egyáltalán nem foglalkoztak. A radikális és szociáldemokrata nézetek közvetlen oktatáspolitikai implementációjáról éppen azért nem szóltunk részletesebben, mert e nézetek képviselői 1918 októbere előtt és 1919 augusztusa után – legalábbis politikai mivoltukban – sosem jutottak az oktatáspolitikát érdemben befolyásoló helyzetbe. Az oktatásügy egy új szférája, a szabadművelődés viszont nyújtott kommunikációs lehetőségeket kormányzat és baloldali ellenzéke között – ezzel egyszer majd szívesen foglalkoznék is.

Az oktatási rendszer bírálatának létezik egy harmadik, valóban szakmapolitikailag is értelmezhető vonulata. Ez a reformpedagógia, s ennek századfordulós elemeiről valóban nem szóltam kellő részletességgel. Mentségül szolgáljon, hogy areformpedagógia története a magyar neveléstudomány-történet egyik legfeldolgozottabb témája. A reformpedagógia története egyrészt olyan iskolakísérletek, olyan pedagógiai gondolatok története, melyek nem is hathattak egy 19. századi polgári állam oktatásügyére, mert tulajdonképpen szocialista gondolatok. Ezen mozgalmak leírása – az állami szerepről szóló disszertációban – csak annyiban jogosult, hogy mennyiben tűri el a polgári állam tanügyigazgatása ezeket a mozgalmakat.

Kétségtelen tény ugyanakkor, hogy a reformpedagógiát nemcsak ezek a mozgalmak jellemezték, hanem olyan mozgalmak is, melyek a tanügyigazgatással, illetve a VKM-mel, az állam más részlegeivel intenzív vagy laza kapcsolatban álltak.

Bár a reformpedagógia történeti önképe szerint a reformpedagógia ellenzéki mozgalomként lépett fel a „régi iskola" réges-régen uralmon lévő, s álláspontjukból a történelem változása ellenére a legkisebb mértékig sem engedő erőivel szemben – a konkrét történet közel sem ilyen egyszerű. A „régi iskola" – azaz a „herbartista" iskola – nem évszázadok óta van domináns helyzetben, hanem csak néhány évtizede, tulajdonképpen csak a kármáni gyakorló gimnázium megszervezése óta. Ráadásul az uralmi helyzet sem egyértelmű, mert egészen 1900-ig az antiherbartista katolikus pedagógia – *Lubricht* személyében – birtokolja a pesti egyetem pedagógia tanszékét.

Másfelől a reformpedagógia sincs ellenzéki helyzetben. Emlékeztetnénk arra a nyilván jól ismert tényre, hogy *Nagy László*t, (aki egyébként egy tanfelügyelő fia volt) már 24 évesen nem egy távoli kis intézmény, hanem a budai állami tanítóképző intézet tanárának, néhány év múlva az intézet legfontosabb pozíciójának számító pedagógiatanári állásra nevezték ki, 1889-től a tanítóképző-intézeti tanárok egyesületének (mely közel sem volt ellenzéki szervezetnek tekinthető) főtitkára lett, s többek között a II. országos tanügyi kongresszus egyik fő szervezője. Nagy László, akinek tudományos arculatáról senkinek nem lehetett kétsége, hiszen a '90-es évektől a gyermektanulmányi mozgalom aktív szervezője, 1907-től lapjának főszerkesztője volt, 1908-ban a VKM-től megbízást kap a VI. kerületi állami tanítóképző intézetben a gyermektanulmányon alapuló képzés központjának megszervezésére.

A „gyermektanulmányi alapú tanítóképzés" ugyanis nem az egész hazai hivatalossággal állt szemben, sőt céljai jól beleilleszkedtek az oktatáspolitika két nagy érdekköre, a népiskolai és középiskolai érdekkör közötti küzdelembe.

A küzdelem mögött első pillantásra a szaktudományos és erősen intellektuális alapú középiskola-pedagógia és az ettől már *a* gyermeklélektan előretörése előtt is eltérő természetű népiskola-pedagógia ellentéte állott. Ha viszont feltesszük a kérdést, hogy mi indokolja a küzdelem hevességét, ha egyszer két különböző iskolatípusról van szó, és a tanárok/tanítók/kapcsolódó elitek tulajdonképpen átfedés nélkül osztoznak az iskolarendszer két alapvető fokozatán – nos, akkor az egyéb iskolatípusok –, elsősorban a tanítóképzők, s növekvő fontossággal a polgárik tanárelitjének ambíciói jelentik a magya-

rázatot. Ez a csoport érdekelt nagyon erősen abban, hogy a tanítóképzős végzettséget a klasszikus középiskolai végzettséggel, sőt főiskolákkal egyenrangúnak ismertessék el, a polgári iskolai végzettséget pedig négy középiskolával egyenértékűnek minősíthessék. Ez az a szakmai politikai érdekkör, mely a szaktudományalapú középiskolai képzés és a gyakorlati alapú, illetve gyermeklélektan alapú képzés egyenjogúságát el kívánja ismertetni, s ebben a küzdelemben jut „nem ellenzéki" hely azoknak is, akik – szakmai értékek alapján – az *egész* közoktatási rendszert a gyakorlatias, illetve gyermeklélektani paradigma alapján akarnák átformálni.

Mivel 1918 előtt – a politikai katolicizmus megjelenése, sőt átmeneti kormányra kerülése, az újkonzervativizmus és rasszizmus intenzív készülődése ellenére – a szellemi és (parlamenten kívüli) politikai baloldal nem érzékeli, hogy számára az igazi ideológiai-politikai veszély a 19. századi racionalizmus és intellektuális versenyelvűség háttérbeszorítása lesz, semmi kivetnivalót nem talál a reformpedagógia egész iskolarendszert meghódítani kívánó törekvésében.

Sőt, a reformpedagógia iskolabírálatához hozzáteszi saját – egyébként később a neoherbartisták által is akceptált, s napjainkban többé kevésbé mindenki által elfogadott – kritikai szempontjait: a klasszikus nyelvek túltengéséről, a nyelvtanítás hatékonytalanságáról, a modern társadalomtudományok, illetve társadalomtudományi szemléletmód hiányáról, a természettudományok – különösen a kémia – alacsony arányáról. S természetesen megfogalmazza a középiskola osztályjellegével kapcsolatos bírálatát, mely osztályjelleg-oldását – részben valós megfigyelések, részben félreértések miatt – a reformpedagógiai módszerek előretörésétől várta. (A tárgyilagos utókor szemével a magyar középiskola osztályjellege annak alapján tűnik súlyosnak vagy kevésbé súlyosnak, hogy milyen kategóriákat használunk. Ha kizárólag a parasztság és a munkásság alacsony részvételét tekintjük az osztályjelleg jegyének – ahogy a népi és ortodox szociáldemokrata ideológiai alapon álló kortársak –, akkor a középiskola kétségtelenül a társadalmi hierarchia megmerevedésének kedvez. Ha egy differenciált, többlépcsős, illetve többdimenziós társadalomképből indulunk ki, akkor a századforduló magyar középiskolájáról azt mondhatjuk, hogy óriási társadalmi mobilitás színhelye, olyan intézmény, mely a hagyományos birtokos/ honorácior keresztény magyar uralkodó osztályt kispolgári családokból származó, szlovák és német etnikai hátterű, izraelita felekezetű csoportokkal egészíti ki. Ezek igen magas aránya a középiskolában és egyetemen jól ismert: tehát lehetetlen, hogy a középiskola főképp a hagyományos uralkodó osztályokat termelte volna újra…)

Hasonlóképpen a hagyományos középiskola elleni támadást fogalmaz meg – a reformpedagógia szövetségeseként – a modern polgári irodalom is. A bravúrt, amire az 1879-es tanterv képes volt, hogy a még élő *Arany János*t s nemzedéktársait, *Petőfi*t, *Keményt* kanonizálja, az 1899-es tanterv már nem volt képes megismételni, sőt meghaladni: azaz nem tudta az akkor első kötetét éppen megjelentetett, 22 éves *Ady Endré*t a kánonba emelni. (Az iróniát félretéve: a Nyugat nemzedéke a maga szempontjából – mely azután az irodalomtörténeti ítélet alapja is lett – nyilván indokoltan sérelmezte, hogy nem tanítanak róla az iskolában, de hogy erre az 1918 előtti Magyarországon nem került sor, önmagában is magyarázza, hogy például *Babits* első önálló kötete és az 1918-as rendszerváltás között mindössze 10 év telt el – *Kosztolányi* esetében 11, *Tóth Árpád* esetében 5 év stb. –, ilyen sebességgel gyakorlatilag soha sehol nem került be valaki az irodalmi kánonba.)

A sokféle szövetségessel támogatott reformpedagógia így egy történelmi pillanatra, 1918/19-re uralkodó helyzetbe került. A reformpedagógiai áramlat hívei ekkor már nem „helyet kértek a nap alatt", hanem a rendszer egészét kívánták ellenőrzésük alá vonni. Elképzelését, hogy a tanár, a tanterv, a tananyag „a kisdedóvótól az egyetemig" alkalmazkodjon a gyermekek és ifjak testi lelki fejlődésének fokozataihoz, (értsd a fokozatok egy konkrét pszichológiai iskola által megfogalmazott narratívájához) Nagy László ekkoriban fogalmazta meg. (S mikor 1922-ben nyugdíjazták, a fővárostól kap megbízást a Pe-

dagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának megszervezésére – ezt vezette 9 évvel később bekövetkezett haláláig.) A magyar reformpedagógia legfontosabb elméleti teoretikusát nehezen nevezhetnénk ellenzéki karriert befutónak.

A hagyományos oldal teljes merevségéről szóló közhelyek sem tűnnek megalapozottnak az újabb kutatások fényében. „A kritikus hangvétel nem jelentett egyértelmű elutasítást Waldapfel János részéről. Javasolta a [II. tanügyi – NPT] kongresszusnak: küldjön ki bizottságot azért, hogy nálunk is meginduljanak az iskolába lépő gyermekek képzetkörére és érzülettartalmaira irányuló lélektani vizsgálatok." – írja *Németh András* és *Pukánszky Béla,* hozzátéve, hogy „E bizottságban azonban nem kaptak helyet a gyermektanulmányi mozgalom elkötelezett képviselői, így ez az irányzat továbbra is főként a tanítóképzés keretei között fejlődött." A reformpedagógia elterjedtségét jelzi, hogy nemcsak budapesti, de vidéki fiókkörök is létrejöttek. 1914-ben már 4000 tagot tartott nyilván a társaság.

A Magyar Paedagogiai Társaság elnökeként, pesti egyetemi pedagógiaprofesszorként ismert *Finánczy* esetében is megállapíthatjuk, nincs teljes elzárkózás a gyermektanulmányozástól.

A reformpedagógia később sem volt tisztán ellenzéki helyzetben. A magyar alternatív iskolák és a magyar állami oktatáspolitika között többféle kapcsolat állt.

Nézzük ennek főbb típusait.

Az első típus: a tanügyigazgatási kapcsolat. A közhiedelemmel ellentétben a tanügyigazgatással való személyi összefonódás jellemezte a *Domokos Lászlóné* vezetésével 1914–1949 között működő „Új iskola"-t. Sokkal inkább az ismert róla, hogy szakmaiságát a Nagy Lászlóhoz fűződő tanítvány viszony determinálta. Politikai hátterét jellemzi, hogy Domokosné a gyermektanulmányi mozgalom lelkes híve volt, férje ekkor a – 10-es években – kapcsolatban állt Jásziékkal. Már kevésbé ismert, hogy ez az úr a háború után az egyik legaktívabb jobboldali szervezetnek, a *Baross* szövetségnek lett vezető tisztviselője, s szellemi pályáját a két háború között irredenta röplapok és spiritizmus jellemzik.) Domokosné – polgári iskolai képesítésével – maga nem igazgathatta a leánygimnáziumot, így annak élére *Halász László* került. Ez a Halász László közben a budapesti tankerületi főigazgatóságon szolgált, ahol 1944-ben (amikor pedig általában a rendszer jobboldali ellenzékéhez tartozók kerültek hivatalba!) főigazgató-helyettes is lett. Ugyanakkor az iskola a korabeli pedagógia egyik progresszív egyetemi (tehát szintén nem ellenzéki) csoportjával is kapcsolatot tartott: az iskolában *Imre Sándor* műegyetemi pedagógiaprofesszor javaslatára *Baranyai Erzsébet* – angolszász orientációjú neveléslélektan szakember – vezetésével Nevelés-lélektani Kutató Állomás jött létre.

A másik típusa a kapcsolatnak a továbbképzési jogosultság. Az 1930-as évektől a budapesti Állami Óvónőképzőben továbbképző tanfolyam szervezését tették *Bélaváry-Burchard Erzsébet* számára lehetővé, gyakorlati bemutatásokat vezetett óvónőknek, tanítóknak, szülőknek, tanulóknak. Mindez annak ellenére, hogy Bélaváry-Burchard tanítóképzős végzettségű volt – egyébként egy GYOSZ érdekkörhöz tartozó (vélhetően liberális) magas rangú, tízes évekbeli BM tisztviselő lánya –, s „a nemzetközi mozgalomból érkezett": Bécs egyik külvárosi iskolájában, majd Hollandiában *Montessori* elvei alapján működő iskolákban tanított.

A harmadik típus nem a tanügyigazgatással, de az állami egyetemi szektorral állt kapcsolatban. Ilyen például *Dolch Erzsébet* Kerti Iskolája, mely a Szegedi Egyetem Pedagógiai lélektani intézete iskolájaként működött.

A negyedik típus esetében az igazgatási kapcsolat megállapíthatatlan – de kétségtelen az uralkodó elithez tartozás. Akár a VKM-en is átnyúlhatott (közvetlenül a miniszterelnök felé) a *Rudolf Steiner* magyar követői közé tartozó *Nagy Emilné, Göllner Mária,* aki 1926–1932 között Budán, a Kissvábhegyen működtetett iskolát: az iskola körül ugyanis erős kapcsolati háló működött – az egykori *Kossuth*-párti országgyűlési képviselő *Nagy Emil* 1923–24-ben még igazságügy-miniszter is volt, később a *Rothermere* akció egyik

legfontosabb, széles nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező ügyvivője. 14 éves korig engedélyezték a koedukációt, és az iskola bizonyítványa egyenértékű lett a polgári iskolai bizonyítvánnyal.

Az ötödik típus a leggyengébb kapcsolat: az államérvényesség, *Nemesné Müller Márta* 1915–1943-ig fennálló intézete a „családi iskola" is államérvényes bizonyitványt adott. (Ugyanakkor Nemesné korábban már Brüsszelben is alapított intézetet, erős beágyazottságát a nemzetközi mozgalomba mutatja, hogy 1925-ben a mozgalom világtanácsának tagja lett. A mozgalom magyar lapja „A Jövő Útjain" címmel 1926-tól jelent meg Nemesné és (az egykor Ady környezetéhez tartozó) *Baloghy Mária* szerkesztésében.) A kortársak közül Imre Sándor professzor is fontolva haladónak nevezte az iskolát.

Ezek a reformiskolák tehát, bár nem tartoztak a main streamhez, nem voltak ellenzéki intézmények. Ugyanakkor fontos kapcsolatokkal rendelkeztek a liberális elithez. A tanügyigazgatási szigor – s mögötte a Berlin központú Új Európába beilleszkedni akarók ideológiája és politikája – előrevetítette, hogy a negyvenes évek elején nem vár rózsás jövő ezekre az iskolákra.

Míg a reformpedagógia nagyrészéről legfeljebb annyit mondhatunk, hogyha nem is volt ellenzékben, de a rendszer perifériáján volt, egészen másképpen írhatjuk le a reformpedagógia másik – kerschensteineránus – szárnyának sorsát. Ez a szárny sok tekintetben a harmincas évek hivatalos oktatáspolitikájával kötött szövetséget. (Erről a történetről, ahogy Halász Gábor is jelezte bőséges szó esik…) Az eredetileg a polgári iskolák környékén befolyásos áramlat eszközeit és módszereit tanügy-igazgatási eszközökkel kezdték el terjeszteni a középiskolák felé is. A kortárs problémákra nevelés reformelképzelése a 30-as évek politikájában a nevelés átpolitizálásának eszközévé változott – a fakticizmus elleni fellépés az antiintellektualizmus eszközévé, a tanóratervezés ideája óravázlat-készítési kötelezettséggé és ennek intenzív tanügyigazgatási kontrolljává, a pedagógia szempontok hangsúlyozása a szaktudományok kiszorításává.

Amit itt jelzek, inkább vázlatos utalás arra, hogy az erős pedagógiatörténeti feldolgozottság ellenére a reformpedagógiai mozgalom és az állami oktatáspolitika kapcsolatáról bőséges írnivaló van még. (Más kérdés, hogy ebben az irányban a közeljövőben nem szeretnék elmélyülni.) Hasonlóképpen a fővárosi oktatásügy igen bőséges feldolgozottsága – lásd pl. *Mann Miklós* új könyvét – sem ment fel az alól, hogy egyrészt a főváros és a VKM kapcsolatát tüzetesebben elemezzem, másrészt a főváros és a fővárosi társadalmi politikai mozgalmak kapcsolatrendszerét feltárjam.

Halász Gábor jogos hiányérzetet fogalmaz meg a nemzetközi trendek be nem mutatottságával kapcsolatban. Jogos, hiszen nem arról van szó egyszerűen, hogy az oktatás nemzeti ügyként fejlődött Európában, (hiszen ennek a leszögezése önmagában még nem mentene fel az objektíve kialakuló közös vonások elemzésétől), hanem arról is, hogy a nagy nemzetközi trendek nem közvetlenül, hanem a rájuk reflektáló oktatáspolitikai szereplőkön keresztül hatottak. Mintegy tíz éve az Open Society Institute ösztöndíja biztosított számomra lehetőséget a magyar tanügyirányítás és oktatáspolitika nemzetközi mintáinak megismerésére, – s ennek a vizsgálatnak az eredménye olvasható is az OSI honlapján. E tanulmány fő tanulsága, hogy az egyes oktatáspolitikai erők folyamatosan tanultak – no nem feltétlenül a német és francia „modell" működéséből, hanem elvbarátaik és koncepciótársaik konkrét franciaországi, németországi sikereiből-kudarcaiból. Ezek a nemzetállamonként, sőt kormányzati ciklusonként ellentmondó tanulságok és tapasztalatok – például a középiskolatípusok kérdésében – nemcsak formálták a magyar döntéshozók véleményét, hanem abban a szelektivitásban lettek bemutatva, hogy minél inkább a nemzetközi mintákra hivatkozó oktatáspolitikai csoport érdekeit szolgálja a bemutatás szövege. A nemzetközi minták különböző elemeinek kombinatív, akár ellentmondásos alkalmazását kétségtelenül lehetővé tette, hogy az oktatáspolitikai aktorok tisztában voltak a magyarországi helyzet sok tekintetben egyedülálló mivoltával:

– nem volt még egy olyan ország Európában, ahol az államnyelvet nem anyanyelvként beszélők a lakosságnak a felét tették volna ki;

– nem volt még egy ország, melyben a domináns felekezet épp csak a felét tette ki a lakosságnak;

– nem volt még egy ország, ahol a parlament politikai erői nem az oktatáspolitikát nyilván szorosan érintő társadalompolitikai-egyházpolitikai kérdések, hanem az oktatáspolitikát alig érintő úgynevezett közjogi kérdések mentén álltak volna szemben;

– nem volt még egy olyan ország ahol negyedszázadon át a leváltás kockázata nélkül egyazon liberális kormánytöbbség lett volna.

Joggal mondhatták tehát, hogy az oktatási rendszert vagy az oktatáspolitikát érintő valamennyi nemzetközi jelenség Magyarországon más kontextusban jelenik meg. (Utalnék az International Series for the History of Education klasszikus nyelvtanítás csökkenésével foglalkozó évkönyvére, melyben a latin speciális magyarországi kontextusáról írtam, s melyben azt kívántam bizonyítani, hogy a klasszikus nyelvek tanításának a hazai erőtérben más összefüggései vannak, mint például a német vagy francia erőtérben – tekintettel arra, hogy a latint nálunk nemcsak az antikvitás és a középkori nagyság szimbolikus értékeinek kidomboritására lehetett használni, mint Európa többi részén, de a modern – 18. századi – történelem nemzeties szellemű – német és Habsburgellenes – interpretációjának érdekében is.)

Ha tehát a makrotrendek ki is kényszerítettek bizonyos közös fejlődésirányokat (például hogy a nemzeti jövedelem növekedése és az iskolázottság növekedése valamiképpen összefügg), ezeknek a léptéke és mértéke korántsem determináns. Az oktatáson kívüli tényezők és az oktatáson belüli tényezők korrelációja – ha túllépünk a nemzetállami kereteken egyrészt objektíve túl kicsinek tűnik, (lásd például Észak Európa magas iskolázottságát és akkor még szerény ipari fejlettségét) másrészt a szereplők ereje túl nagynak – ha ők maguk másképpen láttak, másképpen jósoltak, másképpen számoltak ki valamit, mint az utókor történésze, akkor átcsoportosítottak bizonyos forrásokat, s egyszerűen másképpen történnek a dolgok, mint hihetnénk – például az 1873-s világgazdasági válság begyürüzéséből nem következik az oktatásügyi kiadások visszafogása, az 1929-ből következik, a háborúból és a hadigazdálkodásból nem következik a nyolcosztályos elemi bevezetésének elhalasztása, de az annál hatásaiban nagyságrendileg olcsóbb, viszont a kontroll gyakorlás szempontjából kevésbé fontos felsőfokú tanítóképzés elhalasztása igenis következik belőle stb.

Halász a párhuzamos alrendszerek elemzését is hiányolja. Az oktatási alrendszer növekedése ugyan determinánsan függ a többi alrendszertől, de az oktatáspolitika változása nem feltétlenül. Az oktatási alrendszer politikai állapota időnként tükrözi és követi, hogy kik erősödnek meg a rendszerben, más esetekben viszont az egyes társadalmi csoportok más alrendszerekben elszenvedett kudarcaikat éppen az oktatási alrendszerben kompenzálják.

A többi alrednszer felől érkező kihívások a dolgozatban az oktatási arénába küldött aktorokkal jelennek meg. Persze ezen szereplők motívumai között talán nagyobb hangsúllyal jeleníthetném meg az általuk „képviselt" szférák „objektív kihívásait", mint az adott csoportok érdekeit. (Más kérdés hogy ehhez egy olyan lakmuszpapírral kellene rendelkezni, mely a valós – értsd: a gazdaságtörténész által ma dominánsnak minősített – folyamatok egyszerű percepcióját el tudja különíteni a csoportérdek által átszínezett percepciótól. Ehhez, ha egyáltalán lehetséges volna, a magyar közigazgatás minden egyes szféráját ugyanolyan alapossággal kellene ismernem, mint az oktatásigazgatását…).

Ha az oktatási rendszeren kívüli folyamatok hatását azon a módon akarjuk megragadni, hogy megkeressük ki és hogyan fordította le őket az oktatáspolitikai döntéshozók számára, akkor nem abból az eljárásból kell kiindulnunk mint eddig, azaz, hogy az oktatáspolitika szereplőinek kapcsolati hálóját térképezzük fel, hanem szükségünk van egy a

szférák összességét átfogó adatbázisra, mely a legkülönbözőbb ágazati elitek és az oktatáspolitikai szereplők kapcsolódási pontjait is mutatja. Úgy vélem, hogy az idén ősszel *Karády Viktor*ral együtt elkezdett elitkutatásunk, mely egy több tízezres nagyságrendű elitcsoport kapcsolódási pontjait is feltárja tömeges strukturált életrajzok készítésével, lehetőséget biztosít számos kérdés megválaszolására, számos – ágazatokon átívelő alkalmi vagy tartós koalíció bemutatására.

Vita a nemzetiségi kérdésről

Kelemen Elemér nem ért teljesen egyet a nemzetiségi oktatásügy megítélésében, *Kardos József*nek pedig egyenesen legfontosabb kifogása az, hogy a nemzetiségi kérdéssel kapcsolatos történettudományi álláspontot a disszertáció „relativizálni szeretné". Kardos Józsefnek igaza van, valóban relativizálni szeretném.

Szeretném azonban ismételten leszögezni: állításom nem metaállítás, azaz nem azt akarom mondani, hogy úgy gondolom a nemzetiségi politikával kapcsolatos – elsősorban a „tízkötetes" hatodik és hetedik kötetében olvasható – történettudományi állításnak nincs igaza , hanem nekem van igazam. Én tényleg azt gondolom, hogy relativizálni szeretném ezt az álláspontot, azaz tényleg csak annyit állítok, hogy a nemzetiségi kérdés megítélése nem lehet abszolút, hanem a választott szemponttól függ. A tézisekben írom: A tény, hogy egyes csoportok igenis magyarosodni – értsd: nyugatiasodni, saját „tájjellegükből" kiszakadni – akartak, nem csökkenti azoknak a korban és utólag megfogalmazott sérelmeknek a szubjektív súlyát, melyeket a nemzetiségi identitásukat megőrizni kívánó értelmiségi-kispolgári csoportok éltek meg és szenvedtek el.

Sőt továbbmenve: nyilvánvaló, hogy aki a liberális politikai filozófia talaján áll, az mindenféle – az egyént nemzetiségi identitásának megváltoztatására késztető – törekvést elutasít, így a kortárs románokat, szerbeket, szlovákokat, németeket, ruténokat érő ilyen törekvéseket is. Nyilvánvaló, hogy ugyanezen politikai filozófia talajáról az egyének minden egyesületi és vallási szerveződése alapvető emberi jog. Nyilvánvaló, hogy az 1867 és 1918 közötti nemzetiségi konfliktusok sokmillió ember jogait sértették meg, életét keserítették meg. Nyilvánvaló, hogy a magyar progresszió erői elfogadhatatlannak ítélték a korszak nemzetiségi politikáját. Nyilvánvaló, hogy a kanti értelemben vett puszta ízlésítéleti (tehát megvitatást nem igénylő) alapon is viszolyogva utasítjuk el a kor nacionalista frazeológiáját. Nyilvánvaló, hogy – bár e nacionalizmus befogadó természetű volt – sok képviselőjénél gondolati-érzelmi kapcsolatba kerülhetett az 1919 utáni kirekesztő nacionalizmussal is. Mindeme nyilvánvalóságok – melyek hangsúlyozása – egy népszerűsítő könyvben talán a munka 80 százalékát kitöltené nem mentenek fel az alól, hogy mérlegeljük – lehetnek olyan történések, melyek valakinek érdekében állnak, akkor is, ha a nemzeti érdekeit sértik. Néhány példa ezúttal nem magyarországi nem-magyar, hanem magyar szereplőkkel: *II. József* több magyar embernek adott szabad költözéshez, saját vagyonhoz és pályaválasztáshoz való jogot, mint a magyar elit köztudatában magyarbarátabb elődei és utódai együttvéve, *Masaryk* magyarok százezreinek adott választójogot, amikor *Bethlen* magyarok százezreitől vonta meg azt. E magyar embereknek – ha tetszik ez a kulturális eliteknek, ha nem – a kor reális alternativái közül éppen II. József, vagy Masaryk intézkedései álltak érdekében – minthogy olyan valós alternativa nem volt, hogy II. József helyett egy magyar szabadkőmüves polgár lesz a király, illetve hogy Nagy Magyarország szociáldemokrata-radikális vezetéssel visszaáll…

Visszatérve az alkalom komolyságához nézzük még egyszer ezt a relativizálást! Nézőponttól és a nemzeti érdek választott definiciójától függő, hogy mit állítunk a nemzetiségiek helyzetéről. Az állítást több szinten kell megvizsgálnunk. Az első kérdés, hogy egy nemzet vagy nemzetiség esetében egy (*Anderson* híres kifejezésével élve) imaginated communityről, képzelt közösségről van szó, vagy egy valóban érdekekkel rendelkező egységről.

Próbáljuk most meg feltételezni, hogy létező, érdekekkel rendelkező formációról van szó. Ha a történet szereplői nemzetek és nemzetiségek, akkor értelemszerűen a nemzetek és nemzetiségek valójában „szervezeti keret"-et jelentenek, melyben a nemzetiségi egyének létezhetnek. Mint minden szervezetnek, a nemzetiségi szerveződésnek is a szervezet fennmaradása az elsődleges célja, s minden más megfogalmazott cél, adott esetben a tagjaiként „szolgáló" egyének érdeke is ennek rendelődik alá. Azaz, ha a nemzetiségi szerveződéseket vizsgáljuk, általában azt fogjuk találni, hogy sérelmezik a magyar nyelv intenzívebb tanítására, s ezáltal a potenciális vagy tényleges magyarosításra irányuló törekvéseket. Azok a magyar kortársak, akik ezekkel a nemzetiségi szerveződésekkel akartak kiegyezni, ezeknek a sérelmeknek adtak helyt, amikor kialakították saját álláspontjukat.

Itt most egy szubjektív, sőt történetietlen megjegyzés következik: nehezen tudnám történetírói rokonszenvemet a magyar nacionalizmus bármely válfajának adni – ugyanakkor a szlovák, román, szerb nacionalizmus sem rokonszenvesebb nekem. Megpróbálom egyfajta anacionalizmust (nemzeti közömbösséget, ha úgy tetszik radikális kozmopolitizmust) bejelentve egy másik tengelyen – a modernizáció tengelyén – elhelyezni a törekvéseket. E tengelyen a magyar oktatáspolitika egyes erőinek törekvése a németül tanulás akadályozására, a nemzetközi szaknyelv magyar szaknyelvvel való felváltására éppolyan minősitést kaphat, mint a szlovák, román, szerb törekvés a magyarul tanulás akadályozására…Kaphat mondom – nem elutasítva azokat az álláspontokat sem, amelyekben nem kap ilyen minősítéseket. (Ha valaki történetietlennek ítéli a magyar szaknyelv bevezetéseinek káros hatásairól szóló megjegyzést, sürgősen hivatkozhatom *Eötvös Lórándr*a, aki szintén fájlalta ezt a folyamatot…)

Ugyanakkor továbbra is érvelni szeretnék néhány dolog mellett, mely szerint a történetírói minősítés elkerülésével is lehet „relativizálni" a nemzetiségiek hátrányáról szóló állítást.

Első szint: objektív mérőeszköz-e az oktatás?

Az államilag garantált anyanyelvű oktatás mértékét a történetírás gyakran a kollektív nemzeti érdek érvényesülésének meghatározó lakmuszpapírjaként használja. Bizonyos tapasztalatok ezt az elvet relativizálják. Példának okáért a nácik által megszállt Lengyelországban volt államilag fenntartott lengyel tannyelvű elemi iskola, az Amerikai Egyesült Államokban viszont nincs. Mégis nyilvánvalóan képtelenség lenne azt állítani, hogy a lengyel kisebbség helyzete jobb lett volna Német Birodalomban, mint az USA-ban. Azaz a szocializáció egész kontextusrendszere, a nemzeti öndefiníció számos intézménye, a törvényesség mértéke egyszerre határozza meg a nemzetiség mint kollektívum helyzetét.

Egyszerre igaz tehát az az állítás, hogy a nemzeti öndefiníció és önmegerősítés egyik formája tényleg akadályozva volt a hazai nemzetiségi politika által, másfelől viszont az is igaz, hogy valamennyi kulturális intézményben, egyházban, s lapban anyanyelven folyt az élet – s egyetlen példát sem tudunk, amikor ezeket a szerveződéseket azért korlátozták volna, mert idegen nyelven jelentek meg, illetve zajlottak (a korlátozás alapja mindig az elhangzott szöveg tárgya, államellenesnek nyilvánított iránya volt…) Például 1875-ben feloszlatták ugyan a Matica Slovenskát, de 1885-től virágzott a magyarországi Tót Közművelődési Egyesület, 1895-től pedig a Szlovák Múzeum Egylet. Azaz a dualizmuskori politika valójában nem a kulturális értelemben vett „románságot", „szerbséget", „szlovákságot" korlátozta, hanem a politikai értelemben vett „románságot" „szerbséget", „szlovákságot" s csak másodlagos hatásaiban hatott ki ez objektíve a kulturális korlátozódásra is.

Második szint: ki képviseli a nemzetiségieket?

Kardos József felhívja a figyelmet a nemzetiségi képviselők 1879-es ellenvetéseire. Erre a válaszra készülve hasonló idézeteket találtam az 1883-as vitában, az 1891-es vitában is. Ezen idézetek nyilvánvalóan bizonyítják: voltak olyan nemzetiségi képviselők, akik ellenezték a javaslatokat. Ugyanakkor azt a kérdést kell feltennünk, miért kellene a románok, szlovákok kizárólagos képviselőinek tekintenünk, akiket „nemzetiségi képviselőnek" nevezünk? A választójogosultaknak 40–45 százalék volt nem magyar anyanyelvű, a választókerületek negyedében többségben voltak a nem magyar anyanyelvű választópolgárok.

A kilencvenes évek után a nemzetiségi pártok elindultak a választásokon, akkortól jól mérhetjük népszerűségüket. (igaz ezek nyílt választások voltak, egyszer tehát érdemes lenne megvizsgálni, hogy a titkos kerületekben is hasonlóak-e az arányok). „A nem magyar választók többsége akkor sem szavazott a nemzetiségi jelöltekre, amikor semmiféle hatósági nyomás nem érvényesült velük szemben." – írja viszont a „10 kötetes")

Kicsit több mint száz nemzetiségi többségű kerület volt, s benne negyedmillió nemzetiségi választópolgár (ezek azok, akik szerbnek, szlováknak, németnek mondják anyanyelvüket, nincs benne tehát a rengeteg városi, asszimilált szlovák-német hátterű személy) Ebből a századforduló után 79-ben állítottak a nemzetiségi pártok jelöltet, ezek összesen 65000 szavazatot szedtek össze, s ez mindössze 25 kerületben jelentett győzelmet. Összességében tehát a magukat románnak, szerbnek, szlováknak mondók háromnegyede nem az ún. nemzetiségi jelöltekre szavazott.

Sokan a választójog korlátoltságával relativizálják ezt a tényt. Csakhogy a tény, hogy a választójog a legszűkebbek között van Európában, azt jelenti, hogy ezek a választópolgárok elsöprő többségükben írni olvasni tudó, illetve saját kis tulajdonnal rendelkező emberek – nem a könnyen megvezethető, elbutítható tömeg, nem a könnyen megvehető vagy megfélemlíthető szegények –, hogy lenne történetírói jogunk azt feltételezni, hogy ők rosszul ismerték fel az érdekeiket, hogy ők rosszabb szlovákok vagy rosszabb románok, mint akik a nemzetiségi pártokra szavaztak.

Az ellenző vélemények súlyának mérlegeléséhez meg kell majd néznünk mindazoknak a képviselőknek hozzászólásait, akiket nemzetiségi választópolgári többségű választókörzetek küldtek a parlamentbe, hiszen – pártállásuktól függetlenül – ők is a nemzetiségek képviselői. Ha pedig gyanúnk támad, hogy nem azok, képviselőről képviselőre eljárva meg kell vizsgálni – helyi sajtó, esetleg levéltári anyagok alapján – milyen volt korábban és milyen lett 1879 után beágyazottságuk például a helyi szlovák társadalomba, mely egyesületeknek, illetve településeknek lettek dísztagjai, díszpolgárai, hogyan szerepeltek az előző és következő választáson. Csak egy ilyen vizsgálat után – melyet egyedül nem, de néhány Ph.D hallgató bevonásával el lehet végezni – állapítható meg, hogyan viszonyultak a nemzetiségi választópolgárok pl. az 1879 es törvényhez.

Amíg ezt el nem végezzük, logikailag kell mérlegelnünk: ha nem a nemzetiségi identitást tekintjük a választói magatartást befolyásoló egyetlen tényezőnek, hanem például a modernitással vagy a liberalizmussal kapcsolatos értékválasztásokat s egyéni gazdasági érdekeket: gyorsan megérthetjük, miért szavaz olyan sok román és szlovák máshova.

A létező szlovák „nemzetiségi" alternatívák: a turocszentmártoniak népies idillje és Európa egyetlen nem parlamentáris rendszerével rokonszenvező russzofiliája, a másik oldalon pedig a velük szemben fellépő Katolikus Néppárt klerikalizmusa, ultramontanizmusa, újkonzervativizmusa és masszív antiszemitizmusa – hát eme alternatíva ismeretében nem csoda, hogy az 1901-es választáson a százezres szlovák választópolgári tömeg tizede szavazott „szlovák nemzetiségi" jelöltekre, a többiek zömében a magyar liberálisokra. Igaz a csehszlovák egységmozgalom – mely felbukkanását *Heiszler Vilmos* adatai szerint éppen a szlovák nacionalistákkal szembeni magyar oktatáspolitikának kö-

szönheti megszületését – Csehországban taníttat szlovák ifjakat, ez nagy empirikusan is vizsgálandó téma lenne, épp az oktatástörténésznek – de hát a tény tény marad: a csehszlovakisták első képviselője Bácskából jutott be a parlamentbe, s nem a felvidékről…

A régi román politikai elit Bukaresttől és Bécstől várt támogatást, biztos azért nem értek el sikereket – mondhatja, aki a román választók „nem etnikai alapú" viselkedésére keresi a magyarázatot. De a századforduló tájt Erdélyből Kelet-Magyarországra tolódott a román politika és fiatal burzsoá csoportok kerültek az élére. A száztízezer román választóból mégis csak 35 ezer szavazott a nemzetiségi jelöltekre, így a 44 román többségű választókerületben 15 mandátumot szereztek. (A nemzeti radikalizmus erői pedig úgy kibuktak az 1910-es választásokon, hogy többségük meg sem állt Bukarestig.) A román mozgalmakat kivétel nélkül hasonlóképpen penetráns antiliberalizmus és antiszemitizmus jellemezte – ez s a regáti Románia társadalmi viszonyainak hírei: a tankötelezettség alig 50 százalékos teljesítése, az erdélyinél két és félszer inkább jellemző nagybirtokos túlsúly, a még 1907-ben is középkorias parasztfelkelésbe torkolló agrárszegénység, vagy éppen az, hogy az erdélyi románok kérdését gátlástalanul belpolitikai célokra használták fel a kilencvenes években – valószínűleg sokakat elriasztott a román egység elkötelezett híveinek támogatásától…

3 szerb radikális képviselő jutott be a parlamentbe, melyből szintén az következik, hogy a szerbek többsége nem rájuk szavazott. (Szerbia vonzerejét gondolom némileg csökkenthette, hogy az ottani szerbek éppen feleannyira tudtak olvasni, mint a hazaiak, s Szerbia sok más tekintetben is elmaradottabb, s a sajtószabadságra, a törvényességre kevésbé ügyelő ország volt.)

Mindenesetre tény: a magukat szerbnek, szlováknak, románnak nyilvánítók óriási hányada tehát nem ezeket a politikai erőket kívánta mandátumhoz juttatni, hanem másokat…

Természetesen – hangsúlyozva tehát a relativizálást és a párhuzamos állítást – nem azt állítjuk, hogy a nemzetiségi pártok nem legitim képviselői a magyarországi nemzetiségieknek, hanem azt, hogy nemcsak ők a legitim képviselői, hanem éppannyira azok a szabadelvű párti nemzetiségi származású, vagy éppen helyi nemzetiségi közösséggel évszázadok óta együttélő magyar politikusok.

Harmadik szint: a nemzetiségiek mint kollektívumok helyzete

Ha már most elfogadtuk, hogy a „nemzetiségieket (mint kollektívumot) képviselők"-nek csak egyrésze ellenezte a magyar kormány politikáját, érdemes ismételten megvizsgálnunk, hogy a nemzetiségi kollektívumhoz tartozók életérzései mögött miféle megfigyelések állhattak, melyek őket a nem ellenzéki, nem Budapest-ellenes, nem szeparatista álláspontra sarkallták.

Ez alkalommal – elfogadva Kardos József bírálatát – jobban támaszkodom az elmúlt 20–30 év magyar szakirodalmára, bár kétségtelenül sok számot továbbra is korabeli statisztikákból idézek majd.

A nemzetiségi területek iparosodottsági szempontból jól láthatóan fejletlenebbek, mint a centrum. Ez kétségtelenül a nemzetiségiek hátrányát mutatja. Ugyanakkor az állami ipartámogatás nagyobbik része a nemzetiségi területekre jut. Persze a nevesíthető vállalattulajdonosok csak kisebb része szerb, román, szlovák – s tán nincs is rutén –, de a vállalatokban dolgozók között óriási tömegben vannak már román-szerb-szlovák-rutén anyanyelvűek. Ezeknek az embereknek a nagyrésze gyerekkorában nyomorult kis falvakban élt. Kolozsvár lakosságából alig 26 ezren születtek helyben, 24 ezren a környező erdélyi falvakból, kisvárosokból jöttek, (s tízezren az ország egyéb részeiből). A Kolozsvárnál akkor már nagyobb Temesváron csak 25 ezer helybeli, 32 ezer környező kisebb településekről vándorolt oda (15 ezren pedig távolabbról). S folytathatnánk, városról városra, országrészről országrészre azt tapasztalnánk, hogy e városok felszívják a környe-

ző falvak jórészt nemzetiségi népességét. Románok-szlovákok-szerbek tömegei egyetlen nemzedéken belül tapasztalhatták meg a változást, milyen dolog városban élni, téglaépületekben lakni, szerződésben rögzített bérért dolgozni, betegség esetén sem nyomban koldussá válni, a törvénnyel való konfliktus esetén ügyvédi védelem mellett bírósággal és nem botos ispánnal és kenézzel szembenézni… Ez a különbség a nemzetiségi érdekek hivatásos hordozójaként szereplő pópáknak, plébánosoknak és tanítóknak nyilván kevésbé tűnik fel – nem az ő sorsuk változik meg radikálisan, hanem az alsóbb csoportoké. (Ezzel semmi speciálisan rosszat nem mondunk a nemzetiségi elitekről – az eliteknek az a természetük, hogy saját sérelmeiket nemzeti sérelemmé konvertálják.)

Aki a külföldi tőke magas arányát negatívnak tartja, szintén nemzetiségi hátrányokat konstatálhat. A 317 nemzetiségi pénzintézet a szlovákok románok lakta területek hiteligényének kevesebb mint 20, a szerbek lakta területek kevesebb, mint 6 százalékát tudta fedezni. A kapitalizálódás magyar és német anyanyelvű, jórészt izraelita vallású pénzemberek tömeges tranzakcióival történik – kérdés azonban, hogy a nemzetiségieknek ez hátrányára szolgál-e, hiszen ezen „idegen" tőkések távolmaradása esetén e területek iparosodása és mezőgazdasági termelése igen fejletlen maradt volna.

A legnagyobb szektorban a mezőgazdaságban a korszak alatt csökken a magyar gazdasági fölény. 207 ezer holdnyi felparcellázott magyar nagybirtok ment szlovák és román paraszti kézbe, 700 darab 50 hold alatti birtok (együtt 157 ezer kat hold) került nemzetiségek kezébe. „Gazdasági szempontból tehát nem állapítható meg a parasztság nemzetiségi elnyomása, kiszorítása, földtől való megfosztása" írja *Katus László* is a tizkötetes megfelelő fejezetében.

Negyedik szint: az egyének sorsa

Ha áttérünk arra az értelmezésre, mely nem nemzetiségi kollektívumok, hanem adott nemzetiségű egyének sorsával érvel, a relativizálást tovább mélyíthetjük. Itt van először is a tényleg tömeges alfabetizáció, melynek révén románok, szerbek, szlovákok, rutének százezrei egyetlen nemzedéken belül analfabétából írni, olvasni tudóvá váltak, melynek jelentőségét egyszerűen nem lehet eltúlozni. S nemcsak azokon a területeken történik ez, ahol nagyon fejletlen állapotból indulnak, s nemcsak ott ahol az iskolázottságból jó eséllyel következik valamiféle elmagyarodás. Nyugat-Szlovákia három olyan megyéjét nézve, ahol elsöprő többségben szlovákok laknak – Árvában az analfabetizmus egyetlen nemzedéken belül 20-ról 10 százalékra, a nőknél 40-ről 11-re, Liptóban 14-ről 7 százalékra, a hölgyeknél 25-ről 7-re, Trencsénben 28-ról 16-ra, a nőknél 60-ról 20-ra csökken!!! A szlovák társadalom egykor meghatározó analfabéta tömbje az állami iskolaépítések révén kicsiny csoporttá zsugorodott.

A nemzetiségi identitásukat, anyanyelvüket megőrzött egyének is, olyan területen is, ahol a magyar asszimiláció fel sem merülhetett, megtanultak írni olvasni s nyílt meg ezzel számukra egy sokkal nagyobb munkaerőpiac, s a politikai joggyakorlás egy része is.

Ötödik szint: a nemzetiségüket feladó egyének

S ott vannak még utoljára azok az egyének, akik egyszerűen feladják nemzetiségi identitásukat, anyanyelvüket, Karády Viktor kifejezését kölcsönözve egy sajátos asszimilációs szerződés jegyében. Nemcsak a jiddis nemzetiségi identitás és a vallásos zsidó ortodoxia feladása természetes asszimiláció és integráció – melyre Karády eredeti kifejezése utal –, hanem a szlovák nemzetiségi-nyelvi identitás és a hozzá kapcsolódó ultramontanizmus részleges feladása is, a román és szerb nemzetiségi identitás feladása és egy ortodox kereszténységtől független életpálya kialakítása is. A számok nem csökkentik ezeknek az identitásválságoknak érzelmi súlyát de azt azért jelzik, hogy sokezer ember – sokezer család mégiscsak ezt az utat választja. Ezek a tanulók és ezek az iskolázott emberek az iskolastatisztikai kérdőíven, és a népszámlálási anyanyelvi kérdésre már ma-

gyarnak mondják magukat, de ott vannak a statisztikailag is mérhető árulkodó jelek nemzetiségi hátterükről: nemzetiségi nyelvek tudása – mégpedig nemcsak a nemzetiségi területeken, ahol a nemzetiségi nyelvtudás a magyar hátterüket is jellemezheti, hanem ott is, ahova beáramlanak: a budapesti lakosok többsége beszél legalább két hazai nyelvet, melyre más magyarázat nem nagyon akad, minthogy nemzeti identitást már váltottak, de kibocsájtó közegük nyelvét még nem felejtették el.

Szinte minden értelmiségi és némi tanultságot feltételező ipari és kereskedelmi foglalkozásban, a négy és nyolc középiskolát végzettek között regionálisan is lényegesen magasabb a görögkatolikusok és görögkeletiek száma, mint a szerbeké, románoké, ukránoké. Minthogy a legtöbb helyen a görög rítusú egyházi személyzet és hívő közösség homogénan nemzetiségi, az anyanyelvváltás ezen görögkeletiek és görögkatolikusok esetében egyben némi szekularizációt is jelent.

A leghatalmasabb forrás a névanyag – a disszertációban is utaltam rá, hogy Karády Viktor középiskolai névbázisa a szlovák hátterű személyek minden statisztikai jelzésnél magasabb adatát mutatják ki, *Cornel Sigmirean* – sajnos csak egy román nyelvű könyvében hozzáférhető – számításai a román középiskolai diákság többségét nem a görögkatolikus és görögkeleti gimnáziumokból eredeztetik, hanem állami és más magyar nyelvű középiskolákból – ahol pedig kevésbé szokás románnak vallani magukat. Ő a dualizmus korában 7778 román személyt nevez néven, aki a hazai felsőoktatásba járt.

Nemcsak az iskolázott elit számít természetesen, hiszen a paraszti lét átlagához képest a kereskedővé és iparossá válás is emelkedést jelent. Feldolgozás alatt van a 380 ezer nevet tartalmazó iparos és kereskedő névjegyzék – az már most biztosnak tűnik, hogy az iparforgalmi szféra önállóinak kétharmad része nem magyar (főképp német és szlovák) hátterű-névjellegű. A statisztikai adat, hogy a városi lakosság magyar többségű, semmiképpen nem zárja ki, hogy a városi lakosság szüleinek még a kisebbsége volt magyar.

Elemzés alá célszerű venni egyszer az újságokat, folyóiratokat is. Meg kellene nézni, ha lehet előfizetői listák, ha nem lehet akkor az újságírói kör szisztematikus elemzésével, hogy a magyar, illetve nemzetiségi nyelvű újságoknak a hangja és álláspontja hogyan függ össze a nemzetiségi hátterű (értsd: ilyen nevű, ilyen kapcsolatokkal rendelkező, ilyen iskolába járt, ilyen vallású, ilyen nyelvű cikkeket és könyveket is író) olvasótábor, illetve írótábor megtartásával és elvesztésével.

Meg kellene nézni, hogy a középiskolát választó szlovák, román, szerb, német nevű családok – ahol és amennyiben van választék – milyen arányban választanak magyar nyelvű középiskolát. (A románokról említettük, hogy többségükben magyar iskolákba jártak – meg kellene nézni ezt a szerbeknél. A német névjellegűek óriási többsége magyar iskolákba járt – s e többség akkor is megmarad, ha leszámítjuk a korábban még jórészt szintén német anyanyelvű zsidókat. Külön vizsgálatot igényel, hogy a szlovák középiskolák bezárása előtt hányan jártak és hányan a magyar iskolákba, illetve, hogy a szlovák középiskolák bezárása után hányan vették igénybe az ösztöndíjakkal is támogatott csehországi tanulási lehetőséget s hányan jártak inkább magyar középiskolába. Meg kellene vizsgálnunk, s ez nem lehetetlen, hiszen semmi okunk feltételezni, hogy az ilyen törekvésekről a helyi sajtó ne adott volna hírt, hogy milyen kezdeményezések voltak szlovák nyelvű iskolák alapítására – s ezek mennyiben buktak meg a tanügyigazgatás ellenállásán, s mennyiben a potenciális közönség asszimilációs/integrációs elkötelezettségén. Azt is meg kellene vizsgálnunk, hogy az iskolázott elit karrierpályáján mekkora szerepet játszott, hogy középiskola vagy egyetem után anyanyelvtársai közé akart visszatérni, anyanyelve használatára alkalmas munkahelyet keresett, anyanyelvének megfelelő feleséget választott és anyanyelvének megfelelő módon irányította gyermekei iskola és pályaválasztását – vagy más motívumok bizonyultak számára döntőnek: gyorsabb karrier, Budapest és a nagyvárosok kulturális vonzereje, közművesítettség, szakmai tudásuk differenciáltabb alkalmazhatósága, több pénz stb.

Ezek a vizsgálatok ugyanis már nem csak „objektív számokat" mutatnak majd, melyek érzéketlenek az identitás sérelmére, hanem emberek ezreinek döntését teszik láthatóvá. Nézzük meg konkrétan mit akartak, s hogyan cselekedtek szerbek, románok, szlovákok, németek – s csak azt követően döntsünk arról, hogy a helyzetük javulását mutató objektív számok mennyiben tükrözik a szubjektív helyzetet is, keressünk konkrét szereplőket a struktúrák mögött. Egy ilyen vizsgálat döntheti el, hogy a Kardos József jelezte relativizálási kísérlet menynyire jogos. Annyiban mindenképpen köszönettel veszem Kardos kritikáját, hogy egy nagyközönségnek szóló műben mindenképpen indokolt azokat az értelmezéseket is bőségesen bemutatni, melyek a nemzetiségiek oktatási helyzetének hátrányaira helyezik a hangsúlyt.

Egy újabb szubjektív megjegyzés: az ezzel való alaposabb foglalkozás talán választ ad a szerző legszorongatóbb kérdésére is – hogyan lehetséges, hogy a hozzá módszereikben, értékvilágában legközelebb álló polgári radikális társadalomtudósok olyan súlyosnak látták az 1918 előtti Magyarország nemzetiségeinek helyzetét, miközben a történeti vizsgálódás – objektív és szubjektív adatokat sorolva – sok tekintetben más következtetésre jut? Arról van-e szó, hogy a kortársak – a konföderációs álommal, amihez ugye mindenképpen meg kell egyezni helyi szlovákokkal, románokkal – még megmenthetőnek látták azt az országot, melynek a késői utód már csak az előnyeit tudja konstatálni, s ismeri ugyan a helyén létrejött rémtörténetet, de – mint e sorok írója – semmiféle olyan forgatókönyvet nem lát, amivel megmenekülhetett volna? Vagy arról van szó, hogy e radikálisok a kormányzattal való társadalompolitikai ellentéteiket vetítették ki a nemzetiségiek és a kormányzat közötti konfliktusra? Vagy akkor még tényleg úgy látszott, hogy van kormányképes és önkormányzatképes román, szerb, szlovák liberalizmus vagy radikalizmus? E kérdések persze messze túlmutatnak e dolgozat eszközrendszerén…

A paradigma

Halász Gábor utalt rá, hogy egy régi párbeszédet folytatunk itt. Az organikus történelemszemlélet egyik híres-hírhedt képviselője mondotta egyszer – sajnos csak magánbeszélgetésen, úgyhogy ide nem kerül lábjegyzet – a konfliktusos és a funkcionalista paradigma követői háttal állnak egymásnak, de csak azért, hogy egymásnak vessék hátukat, hiszen a külvilág mindkettőjükben felismeri a hideg racionalistát, s aszerint bánik velük. Szellemi ellenfelünknek kétségtelenül igaza van abban, hogy a funkcionalista és a konfliktusos paradigma követője egyaránt az értelmes magyarázatban, a feltárható okokban hisz, idegenkedik az irracionalista magyarázattól. A tudományok riceuri felosztásában a funkcionalista és a konfliktusos egyaránt a „gyanakvó" és nem a „belehelyezkedő" oldalra kerül. Kicsit patetikusabban fogalmazva mindkettőt az „ész szenvedélye" fűti és nem a szenvedélyt szublimálja világmagyarázattá, ahogyan azt az organikus teszi.

Ennek ellenére folyamatosan vitát folytatnak egymással. Néha ez a vita nem is két kutató között, hanem ugyanazon kutató két énje között folyik.

Ez a vita rendkívül termékeny ugyan, de az érvek nem alkalmasak egymás meggyőzésére. Nem egyszerűen két nézőpontról van ugyanis szó – ugyanis a különböző nézőpontokból – ha két néző egymás felé mozog – lehetséges hasonló képeket nyerni. Itt azonban – hogy a metaforát tovább fejtegessük – nem egyszerűen két nézőpontról van szó, hanem arról, hogy a jelenséget (mondjuk a színdarabot) az egyik ember egy üvegfal mögül szemléli, a másik pedig egy függöny mögül hallgatja. Mielőtt valaki félreértene: nem a párbeszéd képtelenségéről van szó, azaz nem arról, hogy az egyik kismajom a szemét, a másik fülét fogja be, nem arról, hogy egyikünk siket, másikunk pedig vak, de arról igen, hogy egyikünk a szemének, másikunk a fülének hisz jobban. El tudjuk mondani egymásnak mit látunk és hallunk, de ahol ellentmondás áll be a látott és hallott dolgok között, mindenki a saját érzékszerveinek fog hinni. Viszont nyilvánvalóan jobban jár az, akinek mindketten elmondjuk élményeinket, mint aki csak egyikünktől hallja azokat.

Visszafordulva a tudományos élethelyzetbe úgy vélem, a vitának háromféle megoldása lehetséges. Az egyik megoldás, hogy egyetlen magyarázatban – egyetlen gondolatmenetben próbál meg a szerző egyensúlyozni a funkcionalista és konfliktusos magyarázat között, erre magam egyszerűen intellektuálisan nem lennék képes, nem tudnám megoldani, hogy az egyik mondatban azt kutassam, miért lépett valaki így vagy úgy, a másikban pedig már a történést objektive létrehozó körülményekről essék szó. Félek nem lenne túl hiteles így a szöveg.

A másik megoldás, hogy ugyanarra a problémára egymást követő fejezetekben ad valaki egymást kiegészítő magyarázatokat – tehát funkcionalistát is, konfliktusost is – ezt nem tartom kizártnak, sőt erről még a későbbiekben szólni fogok.

Végezetül a harmadik megoldás az, ami most éppen történik, hogy a hallgatók és az olvasók egy párbeszéd és egy vita alapján figyelhetik meg ugyanannak a jelenségnek kétféle magyarázatát.

Zárójelben jegyzem meg, hogy még mélyebb ismeretelméleti okai is vannak a funkcionalista és konfliktusos paradigma vitájának. E két paradigma vitája úgy is értelmezhető, mint egy valamivel több mint ezer esztendős filozófiai vita folytatása – a nominalizmus realizmus vitára utalok. Egy szélsőséges konfliktusos azt mondaná például, hogy szelekció nincsen – ez pusztán, ahogy a középkorban mondták volna, egy nomen – csak egyéni cselekvések vannak, tanárok, akik megbuktatják a diákokat, diákok akik különféle okoknál fogva gyengébben teljesítenek, tanügyigazgatási tisztviselők akik százalékokat írnak elő, szülők akik közbenjárnak gyerekeik érdekében – s mindezek interakciójából születő számtalan egymáshoz hasonló történést mi nevezzük el szelekciónak. Egy szélsőséges funkcionalista viszont azt mondaná, hogy a szelekció van – ez, ahogy a középkori vitában mondta volna egy realista, egy univerzália – a történet szereplői csak hordozzák azokat a szerepeket, melyeket a szelekció folyamata rájuk kioszt.

Természetesen amiképp eldönthetetlen a kérdés, hogy a nominalistáknak vagy a realistáknak volt igazuk (már csak azért is, mert az „igazság” mást jelent nominalista és mást realista nyelven), ugyanúgy eldönthetetlen, hogy a funkcionalistáknak vagy a konfliktusosoknak van igaza.

Ráadásul a gyakorlati implikációk is zavarosak: a szélsőséges funkcionalizmusból a történelem boszorkánykonyhája iránti érdektelenség, mechanikus történelemszemlélet következik, a szélsőséges konfliktusos, egyéni érdekekre koncentráló magyarázatból pedig radikális dekonstruktivizmus, az egyszeriség szélsőséges alkalmazása, a szabálykeresés teljes elvetése.

Szélsőséges funkcionalizmust szerencsére a funkcionalisták jórésze sem követel, s különösen nem neveléstörténészektől. E sorok szerzőjéről viszont – miután egy egész disszertációt irt a társadalmi beágyazottság fájdalmas felszámolásának modernizációs értékéről, vagy a társadalmi mobilitásnak nemzeti önazonosság megőrzését felülmúló értékéről – nyilván nem nehéz elhinni, hogy kevés dolog áll tőle távolabb, mint a dekonstruktivizmus, a szabályalkotás elvetése, s az egész posztmodern tudományszemlélet. Ezt csak annak bizonyítékául mondom, hogy valóban, belsőleg (azaz nemcsak a kritika hatására) szükségét látom-e történet funkcionalista megírásának *is*, s még azt is valószínűnek tartom, hogy egyszer magam elvégzem ezt a munkát. Kétséges azonban, hogy a közeljövőben-e?

Ha ugyanis úgy tekintjük, hogy a konfliktusos paradigmán belül már lényegileg le van írva a folyamat – akkor valóban a történet másképp, azaz funkcionalistán való megírása kerül napirendre. Ha viszont úgy tekintjük, s magam efelé hajlok, hogy egyfelől hatalmas „kihasználatlan” források, másfelől megíratlan és megértetlen elemek vannak még, akkor „kutya kötelességem” a konfliktusos paradigmán belül továbbírni a történetet, hiszen a bizonyító erő még nagyságrendileg nőhet, a történet konfliktusmezején jobban kidomborodnak – ha nem is a funkciók, de – a konfliktusok és kompromisszumok törvény-

szerűségei. Van itt egy „tudományszervezési", pragmatikus természetű ok is: minthogy történeti témáról van szó, a tényleges közeg, mely az 1867 és 1945 közötti magyar oktatástörténetről vitatkozik, beszélget, zömében mégiscsak oktatás-politikatörténészekből, iskolatörténészekből, neveléstörténészekből áll. Ahhoz, hogy egymás munkáit ebben a közegben használni tudjuk, a konkrét cselekvőkről beszélő konfliktusos paradigma használhatóbbnak látszik, mint a funkcionalista. Talán erre is gondolt Halász Gábor, mikor a neveléstörténeti szakmai szokások követésére (ha más kontextusban is) utalt…

Melyek azok az elemek, melyeket továbbfejlesztendőnek ítélek? Illetve melyek azok a források, melyeket használhatónak látok? Úgy vélem az oktatáspolitikai erőtér szereplői a Halász Gábor által méltatott dinamikus interakcionizmusukban tulajdonképpen az 1890-es évek és az 1930-as évek vonatkozásában vannak megfelelő részletességgel feldolgozva. (Ezekből az időszakokból emeltük ki nemcsak azokat a csoportokat, melyek rajta hagyták bélyegüket a tényleges fejlődésen, de azokat az erőket is, melyek tevékenysége semmilyen makroszintű változáshoz nem vezetett, de hangjuk megjelent, koncepcióikat megvitatták és elvetették, törekvéseik elhaltak stb. A többi korszak vonatkozásában azzal a munkatakarékosabb módszerrel jártunk el, hogy a tényleges makroszintű változásokból – például törvénymódosításokból, új tantervekből, iskolaalapításokból – indultunk ki, s ezek mögé vázoltunk fel oktatáspolitikai erőteret.

Egy koherens képhez azonban az tartozik hozzá, hogy a megvalósult és meg nem valósult törekvéseket, hangokat egyaránt bemutassuk. A tényleges változásokká nem érett törekvések relatív súlya, objektív tömege és energiapotenciálja – külön külön igényel mérlegelést abban az időszakban, amikor az oktatáspolitika még nem azon a módon sokszereplős, mint a 90-es években, de a kevesebb, illetve részben tradicionális arculatot hordozó szereplő (ahogy most látom) nem kevésbé sokszínű oktatáspolitikai teret teremt, vagy azokban a 1910-es években, melyek sokirányú törekvéseit a rendszer összeomlása oly mértékben elvágta, hogy oktatástörténetírásunkban – melyben klerikális törekvésekkel is, meg az 1918-as radikális törekvésekkel is sokan foglalkoztak, csak éppen a magyar liberalizmus utolsó évtizedével nem. Ezekre a korszakokra is elképesztő méretű kortárs vitairodalom áll rendelkezésre, elsősorban a folyóiratokban, melyekre a neveléstörténetírás még csak-csak hivatkozik, de a nem oktatásügyi folyóiratok – például napilapok oktatáspolitikai vitái teljesen feltáratlanok. Pedig már akkor is az volt a helyzet, hogy a politizáló középrétegek oktatáspolitikai orientációját jobban befolyásolták kedvelt napilapjaik, hetilapjaik, mint a tanári szakmák érdekes és színvonalas, de pár száz egyesületi tag és a tanügyigazgatási elit által olvasott folyóiratai, szakkönyvei. (A disszertáció ezen hiányosságára a századelő progresszív törekvéseinek megíratlanságára utalt egyébként Kelemen Elemér is, ahogy ezzel válaszunk első részében foglalkoztunk.)

A továbbfejlesztés egyik iránya tehát az, hogy a kevésbé vizsgált időszakokra nézve is fel kell rajzolnom ezt az erőteret.

Opponensem maga is utal rá, hogy az általában funkcionalistán megközelíthető (s eképpen általa hiányolt) makrofolyamatok – gazdasági válság, vagy a rendszer méretének növekedése – kihívásai az egyes szereplők véleményein, tevékenységein keresztül azért megjelenítődnek. Az elemzésnek ezt a formáját erősíteni szeretném. Meggyőződésem ugyanis, hogy szélsőséges eseteket leszámítva a makrotörténések (azok a bizonyos objektív folyamatok) nem totális egyértelműséggel, hanem különböző reakciókra kínálva lehetőségeket jelennek meg az oktatási rendszer szereplői számára. (Ha egy falusi zsidó elemi iskola minden tanulója, tanítója, valamint a helyi zsidó közösség minden tagja elpusztul a Holokausztban, akkor a falu helyi oktatáspolitikai tere 1945 tavaszára természetesen totális egyértelműséggel megváltozik. Ehhez fogható változások azonban igen ritkák.) Olyan objektív kihívásra, mint a gyerekszám emelkedésre például a helyi politika szereplői reagálhatnak azzal, hogy ráveszik a szolgabírót, hogy csökkentse a nyomást a tankötelezettség teljesítésével kapcsolatban, így a tényleges tanulószám nem nő; meg-

növelik a tényleges osztálylétszámot, növelve a tanító terheit c. párhuzamos osztályt indítanak a meglévő elemi iskolában, újabb tanítót alkalmazva, az egyik tanítót igazgatótanítóvá kinevezve; másik elemi iskolát szerveznek, az addig többfelekezetű iskolát kettéosztva. Ezeken az alternatívákon belül újabb döntéseket igényel, milyen mértékben kívánják ezt helyi adókból, illetve államsegélyből fedezni.

Hasonlóképpen országos szinten is elmondhatjuk, hogy az objektív kihívásokra sosem csak egyféle válasz volt lehetséges.

Például az alsóközépfok expanziója kétségtelenül logikussá tette, hogy a polgári iskolák ügyeit nem a minisztériumban, hanem valahol a középszintű tanügyigazgatásban kezeljék. Ebből azonban az is következhetett volna, hogy a tanfelügyelőségekhez exportálják vissza a polgári iskolák ügyeit, mondván, hogy az tömegoktatássá vált, hasonló problémákkal, mint a népiskola; az is, hogy a középiskolai főigazgatósághoz kerül, mondván, hogy évtizedek óta alsóközépiskolaként funkcionálnak, s sok középiskolai tanár is tanít bennük; és az is, hogy a polgári iskolai korporációnak saját tankerületi főigazgatóságot hoznak létre. Konkrét oktatáspolitikai harcok döntötték el, hogy melyik alternatíva valósult meg.

Másik példánk szerint a Trianon után megjelent köztisztviselő-felesleg elhelyezhetetlenségéből a képesítési követelmények emelése is következhetett volna, azaz a nyolc osztályos középiskola előírása ott is ahol korábban a négy is elegendő volt; az átképzés és vállalkozásösztönzés is következett volna; a teljesítményalapú (például ügyiratszám, ügyintézési hatékonyság) szelekció is következett volnam, vagy akár a politikai-világnézeti alapú szelekció is történt volna. Konkrét oktatáspolitika harcok döntötték el, hogy melyik alternatíva érkezett el.

Harmadik példánk szerint a világgazdasági válságból következő költségvetési válságból a fizetések és intézményi költségvetések lineáris csökkenése is következhetett volna; a rendszer szelektiv átalakítása is; keresletélénkitő azaz iskolai beruházásokra többet szánó és tanári fizetéseket ennek érdekében méginkább megkurtitó politika is; tandíjpolitika is; vagyondézsma, illetve új adópolitika is. A tényleges történés ekkor is a konkrét harcok eredménye…

Az aktorokkal való még alaposabb megírás szükségessége még opponensem szövegéből is igazolható. Amikor azt mondja, hogy a statisztikai adatokkal kifejezett nemzetiségi iskolázottsági változást szervesebben kellene illeszteni az oktatáspolitikai érvelésbe, tulajdonképpen azt mondja, nem elegendő konstatálnunk, hogy román és szerb nemzetiségű magyar állampolgárok ezrei hoztak arról egyéni döntést, hogy fiaikat magyar iskolába küldik, s ezt a liberális államrend támogatta, hanem – objektíve ez következik épp Halász Gábor bírálatából – konkrétan meg kell nézni, hogy a tanügyigazgatás illetve a helyi elitek mely csoportjai, mely alkukon keresztül jutottak az ezt az alternatívát lehetővé tévő oktatáspolitikai megoldásokhoz. A dolgozatot tehát azzal tehetem következetesebbé, hogy statisztikailag kimutatható nagy trendek mögötti lokális és országos döntésekből minél többet bemutatok – amit szívesen meg is teszek, de ebből nem a funkcionalista logika megerősödése fog „kijönni."

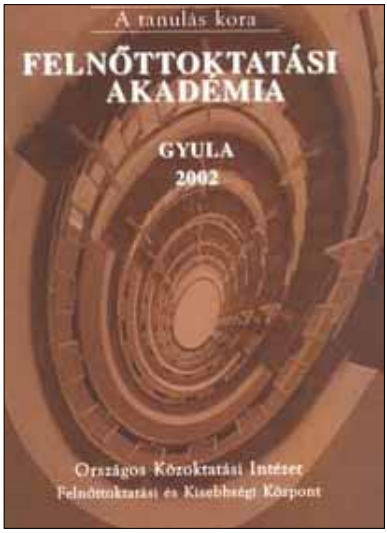
Ha lesz funkcionalista-srukturalista tanulmány a jövőben, az a fent jelzett elitkutatásnak matematizált eredményeiből és további statisztikai vizsgálódásokból indul ki majd. E további statisztikai vizsgálódások produktuma a Karády Viktorral 2004–2005 folyamán hét kötetben megjelentetendő iskolázottság-történeti adatbázis, mely tudomásunk szerint a nemzetközi történetstatisztika egyedülálló vállalkozása, mely a regionális, felekezeti, korcsoportos, nemi iskolázottsági egyenlőtlenségeket teljes kombinációban forrásszinten bemutatja, s a hozzá kapcsolódó tanulmányokban olyan sajátos magyarázó tényezőket rendel hozzá, mint az egyes térségekre jellemző munkaerőpiac, a termelővagyon növekedése, az iskolázott szülői kereslet nagyságrendje, az egyes térségek népességszívó, illetve kibocsájtó hatása, valamint a történetileg kialakult és újonnan szervezett iskolakínálat, tanítói és tanári kapacitás s persze az iskolázottsági kötelezettség szigorúbb enyhébb behaj-

tása, az egyes térségek szerepe a felsőoktatás diákellátásában… Ha a szervezeti funkciók talán kevésbé objektiválódnak is majd, mint ahogy azt opponensem szeretné, a társadalmi gazdaság követelmények objektív kihívásai hamarosan jól láthatóak lesznek.

*

Végezetül vissza kell utalnom válaszom bevezető részére. Még a látszatát sem akarom annak kelteni, hogy értekezésem abban az értelemben monográfia lenne, hogy egyenletesen írja le a korszak oktatástörténetét. Egyetlen szempont – azaz az állami szerepvállalás növekedése – mentén kívántam leírni a történetet, ahol és amennyiben ez elégtelen volt, ott elfogadom a bírálatokat és a kiegészítési javaslatokat. És természetesen más tanulmányokhoz, más könyvekhez is kaptam fontos szempontokat és ösztönzéseket. Végig kellett gondolnom olyan elméleti kérdéseket, melyeket korábban nem tettem. Függetlenül a bírálatok és a válasz hivatalos funkciójától s a jóleső elismerésektől elsősorban ezért köszönöm opponenseim munkáját.

Nagy Péter Tibor



Az OKI könyveiből

Articles

Péter Tibor Nagy:
The increase in state influence on Hungarian education, 1867–1945

Chapter 1: The effect of state influence on the participation is schooling and the increase in schooling
Chapter 2: Expansion of state influence against churches
Chapter 3: Expansion of state influence against new factors of education
Chapter 4: A chronological overview
Chapter 5: Concluding remarks

The first chapter presents a study conducted on the impact of an increase is state power on the development of schooling. By enacting the equality of citizens irrespective of religion and mother tongue, and of nobles and commoners, state legislation motivated studying even for those who were previously denied public office and white-collar jobs. Under the community and qualification law, the state had denied access to most offices by anyone without formal education. In more respects than one, the state integrated the classic grammar school with school types preferred by the new middle class but regarded as unequal by traditional forces: state science schools, state public schools, and trade schools. By so doing, it fundamentally changed the social ratio of categories like graduates of four-year secondary-schools and eight-year secondary-schools. Through its legislative power, the ministry founded state-owned schools, disposing of the limits, represented by the traditional school system and traditional geographic factors, from the way of the new middle-class.

Mandatory schooling was encouraged by the state throughout the country. It made available increased finances for underdeveloped, partly ethnic minority, regions. As a result, literacy figures in ethnic regions increased at a higher rate, even when compared with their own statistics, than in the more developed areas in the north and west of the country. The enforcement of mandatory education caused a major conflict amongst groups such as Yiddish-speaking orthodox Jews, Romanians and Serbs, whose primary aim was integration with local communities, and who preferred socialization paths outside the school. Moreover, this policy was coupled, from the seventies onward, with the program of teaching Hungarian, and, in the nineties, with the program of establishing Hungarian-instruction state schools – by the 1900s, with the ever wider program of using Hungarian as a medium of instruction in schools previously serving ethnic minorities and religious groups. Steep central funds were to be made available for literacy rates to be raised higher (a precondition for the integration of additional social groups), and such a concentration of resources would not have been possible without the ideological persuasion of the ruling elite of the era – without the vision of a nation of thirty million Hungarians. This vision of thirty million Hungarians appears to be one not only in retrospect. Contemporary evidence, too, supports that it was one. Funds raised in this way made it possible to widen the general scope of education more effectively than would have been possible by relying solely on the program of Hungarianization.

The second chapter discusses the unique Hungarian relationship between the state and the church. Initially, the expansion of state power against churches took place by the preferential treatment of players (such as the courts, professions, and local communities) that were potential allies of the government, rather than by the expansion of the power of educational administration. The expansion of state power against churches did not lessen the plurality of the educational field – quite the opposite: it amplified it. According to several experts, an expansion of state power against churches inevitably leads to the plurality of the system. This assertion is challenged in the chapter. What is more, it aims to provide evidence that state expan-

sion results in power concentration only if the state does so simply by increasing educational administration power, rather than by relying on the participation of additional forces.

Churches, after 1919, compensated for their spontaneous loss of influence (triggered by the secularization of the twentieth century) through an alliance, cemented between the two world wars, with the state, and with further cooperation. Throughout the nineteen-twenties, until the operational mechanisms of the state took shape, this situation may have appeared as absolutely favorable for the churches. However, as soon as the state, from the 1930s onwards, launched its own far-reaching social ideological campaigns, by establishing a new type of government party and a new press policy, the only two choices left for the churches were the following: either protect their differential relationship and the opportunity of opposition against the new ideological mechanism (which would entail a loss of the ideological privileges enjoyed in the twenties) or pay the price of those privileges to the state. They chose the latter option.

The third chapter explores the multifaceted nature of the Hungarian education policy terrain. The language of Anglo-Saxon education policy research is suitable for the description of the relevant phenomena.

Discussion

Gábor Halász
Opponent's evaluation of Péter Tibor Nagy's dissertation

Elemér Kelemen
Opponent's evaluation

József Kardos
Opponent's evaluation

Péter Tibor Nagy
Response to the opponents' evaluations

Appendix

József Nagy
The breakdown of traditional pedagogical culture